

Metakieli luokanopettajaopiskelijoiden lauseenjäsennyksessä

Janina Korkalainen

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Joulukuu 2023

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Janina Korkalainen

Metakieli luokanopettajaopiskelijoiden lauseenjäsennyksessä

Sivumäärät: tutkielman sivumäärä 55, liitteiden sivumäärä 2

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden metakieltä lauseenjäsennyksessä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat määrittelevät ja havainnollistavat käsitteitä *lauseenjäsen*, *subjekti*, *objekti*, *predikaatti* ja *predikatiivi* sekä kehittykö metakieli opintojen aikana. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Tutkimukseen osallistui yhteensä 114 tutkittavaa, joista 95 oli kandidaatintutkintoa suorittavia luokanopettajaopiskelijoita ja 11 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Opintojen alkuvaiheessa olevat opiskelijat osallistuivat kyselyyn ennen luokanopettajien koulutukseen kuuluvaa äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan kurssin kielijaksoa, jolla käsitellään muun muassa lauseenjäsennystä. Vaikka aineistot ovat erikokoiset, niiden laadullisen analyysin pohjalta olen arvioinut, näyttääkö luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä metakieli kehittyvän opintojen aikana.

Tutkimus on laadullinen sisällönanalyysi. Olen eritellyt luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisista vastauksista semanttisia, syntaktisia ja morfologisia kielenpiirteitä, joita he liittävät lauseenjäsenkäsitteiden määritelmiin. Analyysissä olen suhteuttanut luokanopettajaopiskelijoiden käyttämää metakieltä eri tasoille tiedostamattomasta kielitieteelliseen terminologiaan. Olen myös hyödyntänyt kansanlingvistiikassa käytettyä ei-kielitieteilijöiden kielitietoisuuden arvioimiseen käytettyjä ulottuvuuksia paikkansapitävyydestä, tarkkuudesta, yksityiskohtaisuudesta ja hallinnasta.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijat keskittyvät määritelmissään lauseenjäsenten merkityksiin ja erityisesti niiden semanttisiin rooleihin lauseessa. Lauseenjäsenten syntaktiset ja morfologiset ominaisuudet jäivät vähemmälle huomiolle erityisesti subjektin ja objektin määrittelyssä, mikä heijastui myös niiden virheellisiin muotoihin esimerkkilauseissa. Predikaattia käsiteltiin monipuolisimmin. Sen määritelmissä esiintyi tekemiseen viittaamisen lisäksi muun muassa mainintoja persoonamuotoisesta verbistä ja predikatiivin pakollisuudesta lauseessa. Predikatiivi puolestaan oli melko tuntematon etenkin opintojensa alkuvaiheessa oleville luokanopettajaopiskelijoille. Muuten eri vaiheessa opintojaan olevien luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä metakieli oli hyvin samansuuntaista eikä merkittävää kehitystä tapahtunut. Luokanopettajaopiskelijat käyttivät määritelmissään sekä arkikielisiä ilmauksia että kielitieteellistä terminologiaa.

Tutkimustulokseni ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä metakieli on melko suppeaa ja lauseenjäsenten muotoseikkojen hallintakin on monissa vastauksissa heikkoa. Luokanopettajaopiskelijoiden tutkiminen etenkin varhaisessa vaiheessa opintoja ei kuitenkaan anna luotettavaa kuvaa varsinaisesta kouluopetuksesta, joten jatkossa tutkimus voisi keskittyä autenttisiin opetustilanteisiin ja työssä oleviin luokanopettajiin.

Avainsanat: metakieli, lauseenjäsennys, kielitieteellinen opetus, äidinkieli, ainedidaktiikka, opettajankoulutus

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 1.1 | Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset | 4 |
| 1.2 | Tutkimuksen aineisto ja menetelmät | 6 |
| 1.2.1 | Tutkimusaineiston esittely | 6 |
| 1.2.2 | Tutkimusmenetelmät | 8 |
| 1.3 | Aiemmat tutkimukset | 9 |
| 2 | Metakieli | 11 |
| 2.1 | Metakieli kielen tutkimuksessa | 11 |
| 2.2 | Kansanlingvistinen näkökulma metakielen tutkimukseen | 12 |
| 2.3 | Pedagoginen näkökulma metakieleen | 13 |
| 3 | Lauseenjäsennys | 16 |
| 3.1 | Pedagoginen kielioppi | 16 |
| 3.2 | Lauseenjäsenten kuvaus <i>Isossa suomen kieliopissa</i> ja alakoulun oppikirjoissa | 18 |
| 3.3 | Deskriptiivisestä lauseenjäsennyksestä funktionaaliseen | 22 |
| 4 | Luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä metakieli | 24 |
| 4.1 | Lauseenjäsen | 24 |
| 4.2 | Subjekti | 29 |
| 4.3 | Objekti | 35 |
| 4.4 | Predikaatti | 40 |
| 4.5 | Predikatiivi | 44 |
| 5 | Pohdinta ja päätelmät | 49 |
| | Lähteet | 55 |
| | Liitteet | 59 |
| | Liite 1. Kyselylomake | 59 |

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Kieliopin opetus kouluissa on puhututtanut jo vuosisadan verran. Alusta alkaen näkökulma on ollut melko yksimielinen: kielioppia ei tulisi opettaa vain luettelomaisina listauksina, sillä se ei takaa riittävää ymmärrystä kielestä eikä innosta oppilaita kieliopin pariin. (ks. Korhonen–Alho 2006.) Kielioppiterminologian laajan käytön sijaan opettajan kielitietoa ja -taitoa vaaditaan siinä, että opettaja pystyy opettamaan asian tarpeeksi helposti ja oppilaille ikätasoisesti. Kielestä puhuttaessa tarvitaan metakieltä. Metakielellä tarkoitetaan ilmauksia, joilla viitataan esimerkiksi kielen rakenteisiin tai funktioihin (Tieteen termipankki 2023). Vaikka opetuksen tulee olla tarpeeksi yksinkertaista, on opettajan kuitenkin ymmärrettävää, millaisia yleistyksiä ja muistisääntöjä kieliopista on mielekästä tehdä, jotta ne palvelisivat oppilasta myös prototyypisten esimerkkien ulkopuolella todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Erityisesti äidinkielenään suomea puhuvat tuottavat intuitiivisesti oikeita, kieliopillisia muotoja puheessaan myös ilman varsinaista kieliopin opetusta. Parhaimmillaan kieliopin opetus tarjoaa kuitenkin välineet kielen syvälliseen tarkasteluun ja ennen kaikkea kielen, jolla puhua ilmiöistä ja havainnoista, jotka ylittävät äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen rajat. Kielioppien normatiivisuudesta ja deskriptiivisyydestä, sekä pedagogisen kieliopin asettumisesta niiden välimaastoon, olen kirjoittanut lisää luvussa 3.1.

Luokanopettajalta vaaditaan laajaa kielitietoa ja syvää ymmärrystä kielen opetuksesta siitäkin huolimatta, etteivät luokanopettajat ole kieliasiantuntijoita. Sen takia on pohdittu, että jo viides- ja kuudesluokkalaisille äidinkieltä voisi opettaa aineeseen erikoistunut opettaja. Tutkielmassani en ota kantaa siihen, riittävätkö luokanopettajien (tai luokanopettajaopiskelijoiden) tiedot ja taidot haastavampien kielioppi-ilmiöiden opettamiseen, mutta haluan tutkimuksellani nostaa esiin metalingvistisen tietoisuuden ja erityisesti metakielen käytön tiedostamisen tärkeyden. On tärkeää, että äidinkielen opetus antaa oppilaille mahdollisuuden ja välineet keskustella kielestä ja havainnoida kielen syvällisiäkin rakenteita. (Korhonen–Alho 2006: 79, 90.)

Kielitietoa ja kielioppia käytetään osittain limittäisinä termeinä. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (tästä lähtien POPS 2014) ei puhuta *kieliopista* vaan *kielitetoisuudesta*. *Kielitetoisuudella* käsitetään sekä kielenkäyttötaidot että metakieli (POPS 2014: 163, T13). Se pitää sisällään niin perinteisen kieliopin kuin kielen muuntasoisien tarkastelun ja

ymmärtämisen. Kielitiedon ja kieliopin käsitteiden latautuneisuutta on pohdittu aiemmissakin ainedidaktisissa tutkielmissa (ks. Rättyä 2017: 21–22, Marjokorpi 2023: 23–26). Rättyä (2017: 21) on väitöskirjassaan määritellyt *kielitietoisuudeksi* ”kielen rakennetiedon ja merkityksiä tarkastelevan semantiikan lisäksi tiedon kielistä, kielihistoriasta, sanastosta ja kielen variaatiosta”. *Kieliopin* hän määrittelee yhdeksi osaksi kielitietoisuutta, jossa kuvataan yleisiä kielen säännönmukaisuuksia. Kieliopissa keskiössä ovat kielen rakenteet ja niiden opetus. Marjokorpi korostaa, että *kielitietoisuus* voi olla liian laaja yläkäsite, kun tarkastelun kohteena on esimerkiksi juuri lauseenjäsennyksen kaltainen kielen rakenteen kuvailuun keskittyvä ilmiö (Marjokorpi 2023: 25). Käytän omassa tutkimuksessani kumpiakin termejä mukaillen pitkälti Rättyän ja Marjokorven jakoa. *Kieliopilla* viitataan kielen periaatteisiin ja tiettyyn terminologiaan perustuvaan opetukseen eli tässä tutkimuksessa lauseenjäsennyksen opetukseen ja terminologiaan. *Kielitietoa* ja *kielitietoisuutta* käytän puolestaan viittaamaan laajempaan kielelliseen ymmärrykseen, jota oppilaille pyritään vahvistamaan ja jota opettajilta vaaditaan, jotta esimerkiksi kielioppia voidaan oppia tai opettaa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsittelen luokanopettajaopiskelijoiden tuottamia määritelmiä lauseenjäsenskäsitteille. Tutkimuksen tarkoituksena on eritellä, millaista metakieltä luokanopettajaopiskelijat käyttävät määritelmässään. Kiinnostuin aiheesta havaitessani, että luokanopettajaopiskelijoilla on vain 5–10 opintopisteen verran äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen liittyvää opetusta. Äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit ovat osa perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja, joita luokanopettajien opintoihin sisältyy kandidaatin tutkinnossa 60 opintopisteen verran. Äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoista tyypillisesti 5 opintopisteen verran käsitellään suomen kieleen ja kielitietoisuuteen liittyviä sisältöjä. Opintoihin voi sisältyä esimerkiksi kielioppitentti, mutta kieliopin painotuksissa on eroja yliopistojen välillä. Näin ollen varsinaisesti kieliopin ja erityisesti yksittäisten kielioppisisältöjen rooli voi jäädä äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa pieneksi. (Tampereen yliopisto 2023, Oulun yliopisto 2023, Itä-Suomen yliopisto 2022, Turun yliopisto 2022, Lapin yliopisto 2021, Helsingin yliopisto 2020.)

Tutkimukseni tutkimuskysymyksiä ovat

1. Millaista metakieltä luokanopettajaopiskelijat käyttävät määritelmässään käsitteet *lauseenjäsen*, *subjekti*, *objekti*, *predikaatti* ja *predikatiivi*?
2. Kehittykö metakielellinen osaaminen opintojen aikana?

Lauseenjäsennys valikoitui tutkimukseni kohteeksi, sillä Tuppurin (2020) havainnut, että luokanopettajaopiskelijat arvioivat lauseenjäsennyksen kaikista äidinkielen eri osa-alueista haastavimmaksi opettaa. Lauseenjäsennys arvioitiin myös yhdeksi vähiten merkityksellisimmistä osa-alueista. Ylipäätään kieliopin opetus nähtiin tärkeysjärjestyksessä alhaisimpana. Tutkimuksessa myös vertailtiin luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia jo ammatissa toimivien luokanopettajien vastauksiin. Ammatissa toimivat luokanopettajat kuitenkin arvioivat kielioppisällöt opiskelijoita tärkeämmiksi ja helpommiksi. (Mt.: 25, 32.)

Tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden antamista määritelmistä lauseenjäsennyskäsitteille niissä esiintyvää metakieltä. Vaikka analyysi väistämättä sivuaa myös sitä, ovatko vastaukset kielitieteellisen tiedon mukaisia, olen kiinnostunut selvittämään tarkemmin laadullisen analyysin kautta, millaisia kielellisiä piirteitä luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä metakieli koskettaa ja millaista heidän käyttämänsä metakieli on laajuudeltaan ja määrältään.

Tutkimuksien mukaan luokanopettajat käyttävät paljon oppikirjaa opetuksensa tukena (Heinonen 2005, Karvonen–Tainio–Routarinne 2017: 40), mutta samaan aikaan on tutkittu myös, kuinka toiminnallisempi lauseenjäsennyksen opettaminen tehoaa kirjaan pohjautuvaa opetusta paremmin (ks. Sarmavuori–Maunu 2011). Näin ollen olen kiinnostunut siitä, minkä tasoista luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä itsenäisesti tuotettu metakieli on.

1.2 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

1.2.1 Tutkimusaineiston esittely

Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella yhden yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta. Kyselyyn on osallistunut niin kandidaatin tutkintoa kuin maisterin tutkintoa suorittamassa olevia luokanopettajaopiskelijoita. Opintojen eri vaiheissa olevien opiskelijoiden vastaukset on eroteltu, jotta tutkimuksessa on mahdollista tarkastella vastauksissa mahdollisesti ilmeneviä eroja. Olen nimennyt eri aineistot LOK-aineistoksi ja LOM-aineistoksi, jotta niihin viittaaminen olisi mahdollisimman selkeää. LOK viittaa kandidaatin luokanopettajaopiskelijoihin, kun taas LOM puolestaan viittaa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin.

Kyselylomakkeessa (ks. liite 1) opiskelijoita pyydettiin määrittelemään käsitteet *lauseenjäsennys*, *subjekti*, *objekti*, *predikaatti* ja *predikaatiivi* siten kuin he opetuksessa niitä käyttäisivät.

Johdattelevalla kysymyksenasettelulla on pyritty saavuttamaan mahdollisimman kattavat määritelmät luokanopettajaopiskelijoiden tulevaa opettajantyötä ajatellen, mutta tämä ei

toteutunut lopulta kovinkaan monessa vastauksessa. Käsitteiden määrittelyn lisäksi kyselyssä tuli tuottaa esimerkkilauseita seuraavista yhdistelmistä: subjekti–predikaatti, subjekti–predikaatti–objekti (SVO-lause), objekti–predikaatti–subjekti (OVS-lause), subjekti–predikaatti–predikatiivi sekä lauseesta, jossa ei ole subjektia. Kyselylomakkeessa on myös itsearvio lauseenjäsennyksen helppoudesta ja tärkeydestä opetuksessa, mutta tutkielman pituuden puitteissa olen jättänyt ne vastaukset analysoimatta.

Kyselyyn osallistui yhteensä 114 opiskelijaa. Äidinkieli ja kirjallisuus -kurssilla kyselyyn osallistui 103, joista 95 antoi luvan tutkimukseen osallistumiseen. Osa opiskelijoista suoritti kyselyn vain osana kurssia, mutta ei osallistunut tutkimukseeni. Maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksia on 11 kappaletta. Aineistot ovat niin eri kokoisia, ettei niiden pohjalta ole mahdollista tehdä määrällistä analyysia. Olen analyysiosiossa esittänyt tutkimustulokset erikseen molempien aineistojen osalta ja suurpiirteisesti arvioinut niiden sisällöllisiä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

LOK-aineisto on kerätty luokanopettajien monialaisiin opintoihin kuuluvalla pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan kurssilla. Koska tutkimus on suoritettu opettajankoulutuslaitoksen kurssilla, olen kysynyt myös opettajankoulutuslaitokselta luvan tutkimuksen toteuttamiseen. Kurssiin sisältyy kielitietoisuusjakso, jonka aikana käsitellään muun muassa lauseenjäsennystä. Kurssiin sisältyy myös kielioppitentti. Tutkimuskysely on kuitenkin toteutettu kurssilla ennen kyseistä kielijaksoa. LOM-aineisto on kerätty 4. ja 5. vuosikurssin maisteriopiskelijoilta sähköpostilistan kautta. He ovat saaneet osallistua kyselyyn vapaa-ajallaan. Maisterivaiheenopiskelijat ovat suorittaneet kandidaatinopintojensa aikana yhteensä 8 opintopisteen verran äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja.

LOK-aineistossa vastaajat ovat iältään 18–50-vuotiaita. Suuren hajonnan vuoksi selkiytän ikäjakaumaa kertomalla, että 75 % LOK-aineistosta on kuitenkin alle 30-vuotiaita. LOM-aineisto on homogeenisempi. Vastaajat ovat iältään 22–25-vuotiaita. Ikää tärkeämpi muuttuja vastausten analyysissa on kuitenkin vain opintojen vaihe, joten en kiinnitä ikään tämän enempää huomiota. LOK-aineistossa on myös muiden kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, vaikkakin äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan ensimmäinen kurssi tyypillisesti sijoittuu heti opintojen ensimmäiseen opiskeluvuoteen. LOK-aineistolle ominaista kuitenkin on, etteivät aineiston luokanopettajaopiskelijat ole vielä suorittaneet äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia kokonaisuudessaan. Näin heitä on kirjavuudestaan huolimatta mahdollista analysoida yhtenä joukkona, joka edustaa luokanopettajaopiskelijoita,

joilla ei vielä ole opintoihin kuuluvaa kielioppiopetusta käytyä. Tutkimustuloksia tulkittaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että vastaajilta on kulunut vaihtelevia ajanjaksoja esimerkiksi omasta peruskouluajastaan, jossa lauseenjäsennystä on ennen yliopistoa käsitelty. Muista taustamuuttujista mainittakoon sen verran, että LOK-aineistossa yhdellä vastaajista äidinkielenä on suomen sijaan englanti. Hänen vastauksensa eivät kuitenkaan eroa vastausten yleisistä tendensseistä, joten olen pitänyt hänet mukana analyysissä. Sekä LOK- että LOM-aineistoissa yhdellä opiskelijalla on sivuaineena suomen kieli, mutta sekään ei näytä korostuvan vastauksissa, joten en käsittele näiden muuttujien vaikutusta aineistoon sen enempää.

Tutkimus on toteutettu anonymisti. Äsken käsiteltyjen muuttujien lisäksi opiskelijoilta ei ole kerätty tutkimuksen yhteydessä mitään henkilötietoja. Tutkimukseen osallistuneet ovat luoneet itselleen kyselyn alkuvaiheessa koodin, johon annettuja ohjeita ei voi yhdistää mihinkään opintorekisteristä löytyviin tietoihin. Vastaajien on kuitenkin mahdollista tunnistaa itse itsensä näistä koodeista. Käytän näitä koodeja aineistoesimerkkien yhteydessä.

Aineisto säilytetään Seafilessä rajatuin käyttöoikeuksin. Tutkimukseen osallistuneet ovat antaneet tutkimusluvan yhteydessä luvan myös aineiston hyödyntämiseen mahdollisissa jatkotutkimuksissa Turun yliopiston suomen kielen oppiaineessa tai opettajainkoulutuslaitoksella.

Pyrin tavoittamaan luokanopettajaopiskelijoiden metakieltä kirjallisen kyselylomakkeen kautta, vaikka siinä onkin haasteita. Opetustilanteisiin liittyvää metakieltä olisi mielekkäintä tutkia nimenomaan aidoissa opetustilanteissa, mutta tällaisia määritelmätason kielen tasoja on mielestäni mahdollista tutkia myös kyselytutkimuksella. Kyselymenetelmä on herkkä virheille, mutta on kuitenkin mahdollista olettaa, että ”kyselyllä voidaan riittävällä tarkkuudella tavoittaa vastaajan kielitaju tai ainakin vastaajan käsitys kielitajusta” (Vanhatalo–Vehkalahti 2020: 245). Vastausten ulkopuolelle voi kuitenkin jäädä olennaista tietoa opiskelijoiden tiedoista ja taidoista lauseenjäsennyksessä, mutta on vain luotettava, että kyselyyn vastattiin mahdollisimman rehellisesti ja kattavasti.

1.2.2 Tutkimusmenetelmät

Aineisto koostuu pääosin avokysymyksiin tuotetuista vapaista vastauksista, ja tutkimus on laadullinen sisällönanalyysi. Laadullisen aineistopohjaisen kielentutkimuksen etu on erityisesti siinä, että se soveltuu monenlaisten ilmiöiden tutkimiseen ja mahdollistaa aineiston

syvällisen ja kokonaisvaltaisen tarkastelun (Luodonpää-Manni–Ojutkangas 2020: 415). Sisällönanalyysini ei ole selkeästi teoria- tai aineistolähtöistä, vaan niiden väliin asettuvaa teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi–Sarajärvi 2018). Aineiston luokittelua on ohjannut erityisesti *Ison suomen kieliopin* jäsentely lauseenjäsennyksen morfologisiin, syntaktisiin ja semanttisiin piirteisiin. Tätä kolmeen tasoon jakautuvaa luokittelua tukee myös pedagogisen kieliopin ajatus sekä muotoon, merkitykseen että käyttöön keskittyvät opetuksesta (Kieli ja sen kieliopit 1994). Analyysissani keskityn siihen, miten tutkittavat sanallistavat vastauksiaan. Laadullisen sisällönanalyysin abstraktiotaso on tässä tutkimuksessa siis melko matala, ja analyysilla pyritään metakielen kuvaamiseen eikä niinkään tulkintaan.

Aineisto on koodattu Excelissä, jossa sitä on helppo säilyttää, käsitellä ja taulukoida (Luodonpää-Manni–Ojutkangas 2020: 424). Tutkittavien antamat määritelmät lauseenjäsenille koodasin väriryhmiin sen mukaan, esiintyykö niissä semanttisiin, syntaktisiin vai morfologisiin piirteisiin keskittyvää metakieltä. Semanttiseen tasoon huomioin esimerkiksi lauseenjäsenten roolin (esim. tekijä, kohde) kommentoinnin. Syntaktiseen tasoon puolestaan huomioin ne määritelmien osat, joissa keskitytään selittämään lauseenjäseniä esimerkiksi sanajärjestyksen mukaan (esim. subjekti tyypillisesti ensimmäisenä lauseessa). Morfologiseen tasoon jäi esimerkiksi sijamuotoihin ja niiden päätteisiin keskittyvä metakieli. Yhdessä määritelmässä voi esiintyä jopa kaikkia tasoja, jolloin se on koodattu osaksi kaikkia ryhmiä. Laajat kategoriat mahdollistavat sen, että yksittäisetkin erikoistapaukset sisältyvät analyysiin. Olen analyysiosiossa eritellyt tarkemmin laadullisesti esimerkkien kautta, millaista metakieltä eri kielenpiirteisiin liittyy. Esimerkkilauseet olen värikoodannut ensisijaisesti sen mukaan, vastaavatko ne pyydettyä lauseenjäsennystä. Tämän jälkeen olen etsinyt esimerkkilauseissa esiintyviä yhtenäisiä piirteitä esimerkiksi verbin intransitiivisuudesta tai transitiivisuudesta.

1.3 Aiemmat tutkimukset

Tutkimukseni sijoittuu äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktisen tutkimuksen piiriin. Tutkimusaiheeni onkin poikkitieteellinen, sillä siinä hyödynnetään niin kasvatustieteellistä kuin kielitieteellistä näkökulmaa. Aiemmat tutkimukset luokanopettajaopiskelijoiden metakielestä on tehty kasvatustieteiden puolella (esim. Marjokorpi 2014, Rättyä 2017, Marjokorpi–Tainio–Routarinne 2022). Niissä erityisesti pohdintaosioita on ohjannut tavoite kehittää opettajainkoulutuslaitoksen kieliopetusta ja kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden taitotasoa kieliopillisessa ajattelussa. Omassa tutkimuksessani näkökulma on ensisijaisesti

kielitieteellisempi. Vaikka myös omaa tutkimustani voidaan hyödyntää samoihin tarkoituksiin, pyrin kuvaamaan luokanopettajaopiskelijoiden metakieltä aiempaa yksityiskohtaisemmin ja analysoimaan muun muassa sitä, miksi eri kielelliset piirteet edustuvat eri tavoin luokanopettajaopiskelijoiden metakielessä.

Viime aikoina erityisesti Jenni Marjokorpi on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillista ajattelua. Tuoreessa väitöskirjassaan (2023) hän on paneutunut artikkeliansa pohjalta siihen, millaista perusopetuksessa saatu kieliopillinen tieto ja kieliopillinen ajattelu on. Hän on tutkinut niin yhdeksäsluokkalaista (Marjokorpi 2019, Marjokorpi 2022a), luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoita (Marjokorpi–Tainio–Routarinne 2022) kuin oppikirjojakin (Marjokorpi 2022b). Myös Marjokorven tutkimuksissa on keskitytty lauseenjäsennykseen. Hänen tutkimuksensa valossa kieliopin opettaminen näyttäytyy positiivisesti luontevana osana äidinkielen opetusta, joka vahvistaa kirjoitus- ja lukutaitoja. Sekä luokanopettajaopiskelijoiden että yhdeksäsluokkalaisten haasteeksi muodostuu kuitenkin käsitteiden kapea-alainen ja prototyypinen ymmärtäminen. (Marjokorpi 2023: 96–97.)

Myös Kaisu Rättyä on tutkinut paljon sanaluokkiin ja lauseenjäsennykseen liittyvää luokanopettajaopiskelijoiden metakieltä ja kieliopillista ajattelua. Hänen tutkimuksissaan (esim. Rättyä 2017, Rättyä 2011) metalingvistinen käsitieto ja sen sovellustaidot ovat osoittautuneet suppeiksi. Rättyä on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden metakielestä erityisesti käsitteiden käyttöä ja sen mahdollisia haasteita.

Turun yliopistossa suomen kielen oppiaineessa on vastikään tehty myös oppikirjatutkimus lauseenjäsennyksestä 6. luokan oppikirjoissa (Niemi 2021). Tutkimuksessa analysoitiin kolmen eri kustantajan oppikirjoja. Olen käyttänyt oppikirjatutkimusta pohjana omalle tutkimukselleni erityisesti sen osalta, mitä lauseenjäsennyskäsitteitä valitsin määriteltäviksi omassa tutkimuksessani. Kaikissa Niemen tutkimuksessa analysoiduissa oppikirjoissa käsitellään predikaatti, subjekti ja objekti. Yhdessä oppikirjassa käsitellään myös predikatiivi. Niemen tutkimustulokset ovat tärkeitä sen valossa, että kieliopin opetuksessa opettajat useimmiten turvautuvat oppimateriaaleihin (Heinonen 2005). Myös Marjokorpi (2022b) on tutkinut lauseenjäsennystä oppikirjoissa. Hän on tarkastellut 6. luokan oppikirjojen lisäksi myös 5. ja 8. luokan oppikirjoja. Tutkimustulokset ovat saman suuntaisia Niemen tutkimuksen kanssa. Olen hyödyntänyt Niemen ja Marjokorven oppikirjatutkimuksia esitellessäni lauseenjäseniä sekä *Ison suomen kieliopin* että oppikirjojen mukaisesti luvussa 3.2.

2 Metakieli

2.1 Metakieli kielen tutkimuksessa

Metakieli tarkoittaa yksinkertaisimmillaan puhetta kielestä ja sen käytöstä. Metakielen tutkiminen on melko uusi ilmiö kielitieteen alalla – varhaisimmat tutkimukset on tehty vasta 1960-luvulla. (Camps 2014: 26–27.) Kielitieteessä metakielen tutkimus ei liity yksinomaan mihinkään tiettyyn tutkimuksen alaan, vaan sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista.

Metakieli voidaan johtaa metalingvistiksestä tietoisuudesta. Metakielellä viitataan ilmi tuotuun puheeseen, kun taas metalingvistinen tietoisuus kattaa myös kielenkäyttäjän omat ajatteluprosessit, joita ei välttämättä pueta sanoiksi. Metalingvististä tietoisuutta on pyritty tutkimaan psykolingvistiikassa. Psykolingvistiikassa on kiinnostuttu siitä, miten ihmiset pystyvät konseptualisoimaan kielen muotoja ja omaksumaan niitä. (Camps 2014: 26–27.) Usein metakielen tutkimus on rajoittunut vain ilmi tuodun puheen tasolle. Omassa tutkimuksessanikin tarkastelen metakieltä vain tältä tasolta. Uskon, että opiskelijoiden antamien vastauksien ulkopuolelle jää kuitenkin paljon heidän metalingvistiksestä tietoisuudestaan. Olen kiinnostunut nimenomaan siitä metakielen tasosta, jonka he pystyvät välittämään eteenpäin, mutta on olennaista ottaa huomioon, että metalingvistinen tietoisuus aktivoituu ja kehittyy jo ennen metakielen hallintaa.

Metalingvistiksestä tietoisuutta ja metakieltä voidaan edelleen jakaa useampiin eri tasoihin. Erityisen suosittu on ollut Karmiloff-Smithin malli (Lorandi– Karmiloff-Smith 2012: 7 < Karmiloff-Smith 1992), jossa metalingvistinen tietoisuus on jaettu neljään eri tasoon metakielen tiedostamisen mukaan. Malli on laajempi kuin aiempi tapa jakaa metalingvistinen tietoisuus vain implisiittiseen ja eksplisiittiseen tasoon. Karmiloff-Smithin mukaan eksplisiittinen taso voidaan jakaa vielä kolmeen erilliseen tasoon, jotka kuvaavat paremmin lapsen metalingvistisen tietoisuuden kehittymistä. Ensimmäinen taso muodostuu jo lapsuuden ensivaiheissa, heti kun kieltä aletaan käyttää. Siinä tietoisuus on implisiittistä. Implisiittisellä tasolla lapsi on kyllä tietoinen ympärillä käytettävästä kielestä, mutta kieli ei hahmotu erillisiksi komponenteiksi (esimerkiksi morfeemeiksi). Seuraavia kolmea tasoa Karmiloff-Smith nimittää yksinkertaisesti tasoiksi E1, E2 ja E3 eli eksplisiittisen metalingvistisen tietoisuuden kolmeksi tasoksi. Ensimmäisellä tasolla (E1) metalingvistinen tietoisuus muuttuu ilmi tuodummaksi muttei ole vielä tietoista tai selitettävissä olevaa. Lapsi voi siis hyödyntää esimerkiksi imperfektin päätettä uusissa sanoissa muttei vielä osaa selittää, miksi tekee niin.

Seuraavalla tasolla (E2) metalingvistinen tietoisuus muuttuu alitajuntaisesta tietoiseksi, mutta lapselta puuttuvat sanat sen selittämiseen. Karmiloff-Smith jatkaa imperfektiesimerkkiään havainnollistamalla, että tällä tasolla lapsi kykenee havaitsemaan, että samanmuotoisissa sanoissa on jotain yhteistä muttei vielä osaa pukea sitä sanoiksi. Vasta viimeisellä tasolla (E3) metalingvistinen tietoisuus saavuttaa metakielellisen tason, jolloin metalingvistinen tietoisuus on mahdollista pukea sanoiksi. (Lorandi– Karmiloff-Smith 2012: 7 < Karmiloff-Smith 1992.) Malli on myös pedagogisesti merkittävä. Se havainnollistaa, kuinka lapset pystyvät tekemään tarkkojakin havaintoja ja päätelmiä kielestä ennen kuin kykenevät sanoittamaan niitä. Metakielen hallinta on seurausta syvästä metalingvistikäytännöstä.

Hyödynnän omassa tutkimuksessani Campsin hahmottelemaa yksinkertaista mallia, joka on muodostettu johtopäätöksenä useiden aiempien tutkimusten pohjalta. Camps jakaa metalingvistisen tietoisuuden ja metakielen neljään eri tasoon sen mukaan, miten ne käytössä ilmenevät. Ensimmäinen on alitajuntainen metalingvistinen tietoisuus, joka vastaa Karmiloff-Smithin mallin implisiittistä tasoa. Toiseksi tasoksi hän käsittää tietoisuuden, joka heijastuu esimerkiksi kielen hallinnassa. Kolmannella tasolla metalingvistinen tietoisuus eriytyy metakieleksi ja kielestä aletaan puhua tietoisesti käyttäen arkikieltä. Neljännellä tasolla metakieli on jo systematisoitunut kielitieteellisiin termeihin. (Camps 2014: 27–28, 30.)

2.2 Kansanlingvistinen näkökulma metakielen tutkimukseen

Lähestyn luokanopettajaopiskelijoiden käyttämää metakieltä myös kansanlingvistiikassa vaikuttaneen Dennis Prestonin (1996: 40–41) näkökulman kautta. Kansanlingvistiikassa tutkimuskohteena ovat ei-kielitieteilijöiden havainnot kielestä. Kansanlingvistiikassa erityisesti eri murteiden tutkimus on ollut suosittua, mutta uskon, että samoja lähestymistapoja voi soveltaa myös kieliopillisista piirteistä käytettävään metakieleen. Prestonin malli sopii mielestäni oikeastaan minkä vain kielenkäyttötilanteen metakielen tarkasteluun. Kansanlingvistinen näkökulma sopii tähän tutkimukseen myös senkin vuoksi, etteivät luokanopettajat läheskään aina ole kielitieteen asiantuntijoita siinä missä äidinkielen aineenopettajat puolestaan ovat. Käytän analyysiosiossa Prestonin terminologiaa eritellessäni, miten eri kielenpiirteet edustuvat aineistoissa.

Preston (1996) on tarkastellut ei-kielitieteilijöiden metalingvististä tietoisuutta saatavuuden, paikkansapitävyyden, tarkkuuden ja hallinnan kautta. *Saatavuudella* (eng. *availability*) Preston tarkoittaa sitä, etteivät kaikki kielen ilmiöt ole yhtä saavutettavissa ei-kielitieteilijöille. Saatavuuden Preston on jakanut vielä neljään alakategoriaan.

Saavuttamattomilla ilmiöillä tarkoitetaan kielen ilmiöitä, joita ei-kielitieteilijät eivät kommentoi lainkaan. Saavutettavilla ilmiöillä hän tarkoittaa kielen ilmiöitä, joita ei-kielitieteilijät eivät normaalisti kommentoi, mutta voivat tehdä niin alan asiantuntijan kuvailtua ilmiötä tarkasti. Johdateltavissa oleviin ilmiöihin ei-kielitieteilijät pystyvät kommentoimaan, jos aihe esiintyy keskustelussa, vaikka harvoin itse nostaisivatkaan sitä esille. Viimeiseen eli yleiseen kategoriaan kuuluvat kielenilmiöt, jotka ovat tyypillisiä myös ei-kielitieteilijöiden keskustelussa. Vaikka kielen ilmiöitä voidaan tutkimusten karttuessa jakaa näihin kategorioihin myös ennustavasti, ensisijaisesti kategorisointi tapahtuu aina käsiteltävissä olevan aineiston perusteella.

Seuraava kategoria Prestonin luokittelussa on *paikkansapitävyys* (engl. *accuracy*). Ei-kielitieteilijöiden havaintoja ja kuvauksia kielestä verrataan usein kielitieteellisesti perusteltuihin vastauksiin. Myös Preston korostaa, että vaikka arvioita kielitieteellisestä paikkansapitävyydestä voidaan väistämättä tehdä, sen tarkoitus ei ole arvottaa kielitieteellisistä vastauksista poikkeavia vähempiarvoisiksi. *Tarkkuudella* (engl. *detail*) puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka yksityiskohtaisesti kielen ilmiötä on kuvattu. Erityisesti tässä kategoriassa korostuu luokitteluiden janamaisuus. Tarkkuusjanan toisessa päässä ovat yleiset kuvaukset ja toisessa päässä yksityiskohtaiset, mutta ei-kielitieteilijöiden kuvaukset kielestä ja sen ilmiöistä voivat asettua myös puoliväliin. Neljäs ja viimeinen kategoria on *hallinta* (engl. *control*). Sillä tarkoitetaan sitä, miten hyvin ei-kielitieteilijä pystyy jäljittelemään kielen ilmiötä. Jäljittely ei ole varsinaista metakieltä (esim. Mielikäinen–Palander 2016: 295), mutta jäljittelyn avulla voidaan päästä käsiksi metalingvistiseen tietoisuuteen, joka kuitenkin edeltää metakieltä.

2.3 Pedagoginen näkökulma metakieleen

Tarkastelen tässä alaluvussa vielä lyhyesti, millaisia näkökulmia metakielen käytöstä kieliopin opetuksessa on noussut esiin. Toisaalta on noussut huoli siitä, riittääkö luokanopettajien käsitetietoisuus siihen, että he pystyisivät onnistuneesti jakamaan oppilaille tarvittavaa käsitteistöä ja metakielen hallintaa (esim. Rättyä 2013). Toisaalta koulukieliopista keskusteltaessa usein nostetaan esiin myös se, millaista käsitetietoa ja metakieltä oppilaat tarvitsevat (esim. Kieli ja sen kieliopit 1994, Korhonen–Alho 2006, Pynnönen 2006).

Käsitteiden käyttöön liittyy ensisijaisesti se haaste, että lapsi voi sanatasolla oppia monimutkaisen, tieteellisenkin käsitteen kuitenkin ymmärtämättä sitä (Pynnönen 2006: 158). Käsitteiden valjastaminen syvällisemmän metalingvistisen tietoisuuden kehittämiseen

vaatii kuitenkin käsitteiden tarkkaa määrittelyä, ja se puolestaan vaatii tietynlaisia kognitiivisia valmiuksia lapselta. Alakouluikäisten lasten kanssa on oltava erityisen tarkka siitä, että opetuksessa käytetty metakieli ja metaymmärryksen taso vastaa oppilaiden kognitiivisia kykyjä (Kieli ja sen kieliopit 1994: 139). Kieliopin käsitteiden opettamisessa on hyvä antaa ensin tilaa lapsilähtöiselle nimeämiselle ja induktiiviselle päättelylle. Lasten käsitetiedon kehittyminen lähtee liikkeelle omista kokemuksista, ikään kuin alhaalta ylöspäin, kun taas tieteellinen käsitejärjestelmä toimii myös deduktiivisesti eli ylhäältä alaspäin. Kun kielen tarkastelua jatketaan, lapset ikätasonsa mukaisesti omaksuvat kyllä myös vakiintuneita metakielellisiä käsitteitä. (Pynnönen 2006: 158–159.) Myös Korhonen ja Aho (2006: 79) jakavat Pynnösen näkemyksen, ettei kielioppiterminologia sinänsä ole tärkeää vielä alakoulussa. Toisaalta Korhonen ja Alho muistuttavat myös siitä, että vieraiden kielten opetuksessa kielioppitermit ovat yleisiä, joten liikaa niitä tuskin on äidinkielenkään opetuksessa tarpeen välttää.

Toinen ongelma, joka erityisesti käsitteiden käytöstä opettajien metakielen tutkimuksissa on havaittu, on yksinkertaisten määritelmien haastavuus suhteessa käytännön analyyseihin (esim. Myhill 2000, Camps 2014: 34). Kouluopetuksessa on jatkuvasti tasapainoteltava sen välillä, mikä on tarpeeksi sopivaa oppilaiden ikätasolle ja mikä olennaista määritelmien tarkkuudessa. Jos käsitteiden määritelmät pelkistyvät liikaa, vaikeutuu esimerkiksi abstraktimpien lauseenjäsenten luokittelu (Myhill 2000). Ratkaisuksi tähän on usein todettu opettajien oman metalingvistisen tietoisuuden ja metakielen hallinnan kasvattamista. Mitä paremmin opettaja hallitsee opetettavan sisällön, sitä paremmin hän voi välittää sitä oppilailleen sopivalla tavalla. (Korhonen–Alho 2006: 79, Myhill–Jones–Lines–Watson 2012.)

Aiemmat tutkimukset luokanopettajaopiskelijoiden lauseenjäsennyksestä ovat osoittaneet, että luokanopettajaopiskelijat tunnistavat esimerkkilauseista tyypilliset tekijäsubjektit ja kohdeobjektit mutta eivät haastavampia rakenteita. Luokanopettajaopiskelijat käyttivät erityisesti semanttista päättelystrategiaa subjektin ja objektin tunnistamisessa. Aineenopettajaopiskelijat käyttivät erityisesti objektin tunnistamisessa hyödyksi morfologista päättelystrategiaa, kun taas luokanopettajaopiskelijoille se oli harvinaista. (Marjokorpi–Tainio–Routarinne 2022.)

Metalingvististen käsitteiden käyttöön liittyviä haasteita ovat muun muassa arkikielen sanojen käyttäminen kielitieteellisinä käsitteinä, määritelmien pelkistyminen ja käsitteiden sekoittuminen. Lauseenjäsennyksen osalta luokanopettajaopiskelijoille ongelmia on tuottanut

etenkin muodon yhteys lauseenjäsenkäsitteisiin. Luokanopettajaopiskelijat nojautuvat tyypillisesti lauseenjäsenten merkityksiin ja osallistujarooleihin, jolloin esimerkiksi objektin tunnistaminen adverbialista muodon perusteella aiheuttaa haasteita. (Rättyä 2017: 65, 77, 79.)

Sekä luokanopettajan että oppilaan on tunnettava kielen käsitteitä ennen kuin niitä voidaan hyödyntää tekstien erittelyssä ja kielestä puhuttaessa. Metalingvististen taitojen kehittämiseen voi ohjata esimerkiksi kielentämismenetelmän kautta. Kielentämisellä tarkoitetaan ajatteluprosessin purkamista suullisesti tai kirjallisesti. Kielentämismenetelmässä määritelmiä ja tunnistamista syvennetään siirtämällä huomio lopputuloksesta itse metalingvistiseen prosessiin. Käsitteille pyritään löytämään konteksti. Optimaalista lauseenjäsenten kielentämistä on hahmoteltu seuraavasti: lausekkeiden etsiminen, lausekkeiden merkitysten tarkastelu, sanojen muotojen tarkastelu ja lauseenjäsenten nimeäminen predikaatista aloittaen. Lauseenjäsenten nimeämisen jälkeen lausetta olisi syytä tarkastella vielä suhteessa prototyyppeihin lausetyyppeihin. Kielentämismenetelmää on tutkittu erityisesti luokanopettajaopiskelijoilla, mutta sen hyödyt ulottuvat varsinaiseen opetustyöhön saakka, ja se voisi toimia opetusvälineenä myös opettajan ja oppilaan välillä. (Rättyä 2011.)

Millaista metakieltä kieliopin opetuksessa sitten tulisi käyttää? Aiemmissä tutkimuksissa on peräänkuulutettu etenkin reflektioivamman ja dialogisemman otteen perään (Camps 2014: 35). Erityisesti pedagogisesta näkökulmasta kielitietoisuus on paljon muutakin kuin eksaktien käsitteiden käyttämistä, jolloin nimenomaan määritelmiin on syytä kiinnittää huomiota entistä enemmän (Myhill–Jones–Lines–Watson 2012). Konkreettisia ohjeistuksia näin laajaan aiheeseen on haastavaa ellei mahdotonta antaa. Olen käsitellyt pedagogisen kieliopin perusteita seuraavassa luvussa (3.1), joka vastaa osittain kysymykseen siitä, millaisista asioista koulukieliopissa olisi tarpeen puhua.

3 Lauseenjäsennys

3.1 Pedagoginen kielioppi

Kielioppi voi tarkoittaa monia asioita. Olennaista kuitenkin on, että kielioppikäsitteestä tai kirjoitustavasta huolimatta kielioppi on ihmisen luoma systemaattinen käsitys kielen rakenteista ja ilmiöistä. Kielioppikäsitteiden jaottelussa keskeistä on ollut tehdä ero funktionaalisen ja formaalisen kieliopin välillä. Formaalisessa kielioppikäsitteessä kielen säännöt nähdään kielen sisäsyntyisinä rakenteina, kun taas funktionaalisisessa kieli nähdään sosiokulttuurisesti rakentuneena. Siinä missä formaalissa kieliopissa etusijalla on kielen muoto, funktionaalisisessa keskiössä ovat muodon luomat merkitykset. (Alho–Kauppinen 2008: 20.) Kielioppeja voidaan myös kirjoittaa usealla tavalla. Normatiivisen kieliopin tarkoituksena on ohjeistaa oikeaan kielen käyttöön ja raamittaa hyväksyttävän kielen käytön muodot. Deskriptiivisen kieliopin tavoitteena on puolestaan luoda objektiivisempi kuvaus kielestä. (Alho–Kauppinen 2008: 19). Kielentutkimuksen alalla on useita erilaisia kielioppimalleja eli teorioita kielen rakenteesta – muun muassa generatiivinen kielioppi, depedenssi- ja valenssikielioppi, systeemifunktionaalinen kielioppi, kognitiivinen kielioppi ja konstruktikielioppi (Kieli ja sen kieliopit 1994: 44–56). Keskityn tässä luvussa esittelemään lyhyesti suomalaisen koulukieliopin, joka on vuosisatojen aikana kehittynyt muun muassa normatiivisesta deskriptiiviseksi ja formaalisesta funktionaaliseksi. Koulukieliopin erityispiirteeksi voi mainita sen, että sitä ei kirjoiteta ensisijaisesti kielentutkijoiden käyttötarkoituksiin. Koulukieliopin pedagogisiin tavoitteisiin ja mahdollisuuksiin onkin kiinnitetty viime vuosikymmenien aikana enenevässä määrin huomiota. (Esim. Kieli ja sen kieliopit 1994: 135–181.)

Kielioppi on kuulunut kouluun jo antiikin aikoina. Aikoinaan sillä on ollut myös vahva yhteys retoriikkaan eli puhetaitoihin, mutta sittemmin fokus on siirtynyt ensisijaisesti antiikin grammatiikkaan eli muotoon. (Alho–Kauppinen 2008: 19–20.) Suomessa koulukielioppia on tarvittu 1800-luvulta lähtien, jolloin suomen kieli tuli oppiaineeksi kouluihin (Koulu ja sen kieliopit 1994: 28). Perinteinen koulukielioppi on ollut normatiivista, ja sillä on pyritty turvaamaan yhteinen, hyväksyttävä yleiskieli. Muutoksia koulukielioppiin on toivottu opettajien ja suomen kielen tutkijoiden osalta jo 1970-luvulta lähtien. (Alho–Kauppinen 2008: 7, 19–20.) Nykyinen koulukielioppi perustuu vahvasti Kielioppikomitean vuoden 1994 mietintöön, jossa he esittelevät pedagogisen kieliopin perusteet. Siinä pedagogisen kieliopin keskiöön nostetaan kieliopin opetuksen yksinkertaisuus, pääteltävyys ja opiskelun

motivoivuus. Pedagogisen kieliopin rakentumiseen vaikuttavat kielen rakenteiden systemaattisuuden sijaan ensisijaisesti oppilaiden ikätasoiset metalingvistiset valmiudet. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 137, 139). Pedagogisen kieliopin pohjaksi on tarjottu konstruktiokielioppia, sillä oppiminen tapahtuu pääosin konstruktioiden muodossa (Kauppinen 2006, Alho–Kauppinen 2008). Konstruktiokieliopissa kieli hahmotetaan kokonaisuuksina, jotka eivät ole irrallaan niiden käyttötarkoituksista (Alho–Kauppinen 2008: 22). Tämä tukee myös pedagogisen kieliopin tavoitetta kieliopin motivoivuudesta, sillä kieliopin opetuksen pohjaksi otetaan oppilaiden kohtaamat todelliset kielenkäyttötilanteet. Kielioppi hahmotetaan ensisijaisesti luonnollisina kokonaisuuksina, jotka yhdistyvät toisiinsa kieltä käytettäessä. Oppilaiden metalingvistiset valmiudet on otettava huomioon pedagogisen kieliopin metakielessä, jota käsittelin jo edellisessä luvussa.

Lauseenjäsennyksestä kielioppikomitean mietinnössä todetaan, että alakouluun suositellaan prototyyppisten semanttisten roolien etsimistä. Vielä yläkoulussakaan ei tulisi pyrkiä kaiken kattavaan lauseenjäsennykseen, vaan opetuksessa olisi pyrittävä käsite kerrallaan etenevään tekstien tarkasteluun. Yläkoulussa semanttisten roolien ohella käsiteltäisiin muodollisiakin kriteerejä, vaikka edelleen mietinnössä korostetaan semanttisten ilmiöiden ymmärtämisen syventämistä. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 144.) Oppikirjatutkimus lauseenjäsennyksestä on osoittanut, että lauseenjäsennyksen opetus laajentuu yläkoulun oppikirjoissa. Siinä missä alakoulun oppikirjoissa käytetään esimerkiksi vain perussubjektia, yläkoulun oppikirjoissa käsitellään myös genetiivi- ja partitiivisubjektit. Myös subjektin semanttinen rooli laajenee yläkoulun oppikirjoissa: tekijäsubjektin lisäksi puhutaan myös kokijasta, olijasta, tuntijasta ja vastaanottajasta. Objektin muotoa käsitellään sekä ala- että yläkoulussa melko saman tasoisesti, mutta yläkoulussa muodon ja merkityksen yhteydelle annetaan enemmän tilaa. Yläkoulun oppikirjoissa on muun muassa alakoulun oppikirjoista puuttuvia analyysitehtäviä, joissa pohditaan objektin sijamuodon vaihtelua ja sen vaikutusta merkitykseen. (Marjokorpi 2022b.) Semantiikan nostaminen keskiöön on ollut positiivinen muutos perinteisen koulukieliopin muotokeskeisyyden jälkeen. Kuitenkin sittemmin niin kielentutkijat kuin äidinkielen ainedidaktikot ovat korostaneet, ettei muodon opettamista voi kokonaan sivuuttaa. Muoto ja merkitys muodostavat kaksisuuntaisen kokonaisuuden, joista molemmista on tärkeä puhua. (Alho–Korhonen 2006: 81.)

Koulukielioppiin kuuluvat olennaisesti myös asenteet, joita omasta äidinkielestä omaksutaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissakin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhdeksi tehtäväksi nimetään oppilaiden ohjaaminen kielestä kiinnostumiseen (POPS 2014: 103). Koulu on tärkeässä roolissa muun muassa siinä, kuinka paljon omaa kieltä arvostetaan ja miten se hahmotetaan suhteessa muihin kielijärjestelmiin (Alho–Kauppinen 2008: 11).

Kielioppikomitean mietinnössäkkin pedagogisen kieliopin keskiöön nostettiin kieliopin opetuksen motivoivuus, eli oppilaiden halutaan kiinnostuvan suomen kielestä myös rakenteellisella tasolla (Kieli ja sen kieliopit 1994). Ratkaisuksi tähän on esitetty muun muassa sitä, että kielioppi esitetään osana monipuolisia tekstejä, jotta kielioppi näyttäytyisi arkipäivää koskevana ilmiönä, joka voi parhaimmassa tapauksessa olla jopa hauskaa (Hellström 2006: 173). Myös draaman ja muiden toiminnallisten harjoitteiden yhdistäminen kieliopinopetukseen on saanut positiivisen vastaanoton oppilailta (Sarmavuori–Maunu 2011: 46). Sen sijaan, että kielestä ja sen rakenteista saataisiin täydellistä kuvausta, pedagogisen kieliopin painopisteenä on siis oppilaiden ohjaaminen kielen havainnointiin ja oivallusten tekemiseen.

3.2 Lauseenjäsenten kuvaus *Isossa suomen kieliopissa* ja alakoulun oppikirjoissa

Käsittelen tässä luvussa lyhyesti lauseenjäsennystä. En pyri kaiken kattavaan kuvaukseen lauseenjäsennyksestä ja lauseenjäsenten käytöstä, vaan keskityn tarkastelemaan erityisesti, millaisia määritelmiä niille olisi mahdollista antaa. Nojaudun pitkälti *Isossa suomen kieliopissa* (VISK) esitettyihin piirteisiin, vaikka on selvää, ettei sen kaltainen kielioppikuvaus sovi koulukäyttöön sellaisenaan. Olen ottanut lauseenjäsenten esittelyssä huomioon myös oppikirjojen näkökulman. Esittelen lyhyesti VISK:n deskriptiivisen kuvauksen jälkeen Marjokorven artikkelissaan (2022b) ja Niemen pro gradussaan (2021) esiintuomat pääpiirteet kustakin lauseenjäseneistä alakoulun oppikirjoissa. Tässä luvussa esitettyjä määritelmiä lauseenjäseneistä ei ole tarkoitus ymmärtää ideaaleina mallivastauksina, joita tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoilta haetaan. Tämän luvun tarkoituksena on avata, millaisiin muoto- ja merkityspiirteisiin huomio lauseenjäseneistä tyypillisesti sekä kielitieteellisessä että pedagogisessa opetuksessa keskittyy.

Lauseenjäseneet ovat monimutkaisia käsitteitä, joille on vaikea antaa yksinkertaisia määritelmiä. VISK:ssakin on käsitelty kutakin lauseenjäsentä monen pykälän verran. Prototyypisten perustapausten lisäksi on paljon poikkeuksia, jotka rikkovat perustyyppin

säännönmukaisuuksia. Kieliopilliset kategoriat eivät ole tarkkarajaisia. Lauseenjäsenetkään harvoin täyttävät kaikkia niille määritettyjä kriteerejä. Kouluopetuksessa tyhjentävän määritelmän antaminen ei ole helppoa eikä useinkaan edes tarkoituksenmukaista. (Alho–Kauppinen 2008: 128.) Yksinkertaisten määritelmien muodostaminen on kuitenkin altis yleistyksille, jotka eivät lopulta pidäkään paikkaansa.

VISK määrittelee *lauseenjäsenen* nimitykseksi lausekkeen tehtävälle lauseessa (VISK § 907). Lauseenjäsen nimikoituu aina suhteessa kyseessä olevaan lauseeseen. Sanat voivat edustua useina eri lauseenjäseninä sen mukaan, missä muodossa ja roolissa ne ovat lauseessa. Sanaluokat ja sijamuodotkaan eivät automaattisesti määrittele lauseenjäseniä, vaan muotokriteerit eri lauseenjäsenten välillä ovat osittain päällekkäisiä. Lauseenjäseniä ovat subjekti, objekti, predikaatti, predikatiivi ja adverbiaali – jotka määrittelen erikseen tulevissa kappaleissa. Alakoulun oppikirjoissa tyypillisesti mainitaan kuitenkin vain predikaatti, subjekti ja objekti (Niemi 2021: 27). Lauseenjäsen voi yksittäisen sanan lisäksi muodostua pidemmästä lausekkeesta, jolloin edussanaan on liittynyt määritteitä. Lauseenjäsenitys tehdään lausekkeen edussanan mukaan. (VISK § 439, 907.) Oppikirjoissa ei käytetä *lauseke-*termiä, mutta sanan ohella lauseenjäseneksi määritellään myös useamman sanan yhdistelmät tai sanaryhmät (Niemi 2021: 27, Marjokorpi 2022b: 13). Lauseenjäsenitys on syntaktista analyysia, ja siinä yhdistyvät niin merkityksen, muodon kuin järjestyksenkin tarkastelu. Vaikka VISK:kin määrittelee lauseenjäsenet lausekkeiden tehtäviksi lauseessa, ei lauseenjäsenitys ole pelkästään semanttisten roolien tarkastelua.

Predikaatti on lauseen finiittiverbi. Finiittiverbiä pidetään lauseen ytimenä, joten predikaatti on ainoa pakollinen lauseenjäsen (VISK § 864). Finiittiverbi on joko persoonamuotoinen verbi tai passiivi. Predikaatin voi muodostaa yksittäinen finiittiverbi, liittomuoto, verbiketju tai verbiliitto. Predikaatin osaksi voidaan katsoa myös idiomaattiset kokonaisuudet kuten esimerkiksi *olla tarpeen*, *tulla toimeen*, *ottaa selvää*. Toisin kuin muut lauseenjäsenet, predikaatti voi olla muodostamatta yhtäjaksoista kokonaisuutta. Yhdessä lauseessa voi kuitenkin olla vain yksi predikaatti. (VISK § 868). Oppikirjoissa predikaatti on määritelty ensisijaisesti persoonamuotoiseksi verbiksi. Tyypillisesti oppikirjoissa myös mainitaan, että predikaatti voi koostua useammasta kuin yhdestä sanasta. Esimerkkilauseissa on silti hyödynnetty vain yksittäisiä finiittiverbejä tai liittomutoja, jolloin predikaatit pysyvät yhtenäisinä kokonaisuuksina eivätkä monimutkaista lauserakennetta. Oppikirjoissa korostetaan myös predikaatin merkitystä tekemisenä tai tapahtumisena. Oppikirjoista vain

yhdessä predikaatin merkitystä tarkastellaan laajemmin, esimerkiksi olemisena. (Niemi 2021: 28–31, Marjokorpi 2022b: 14–15.)

Subjekti on verbin ensisijainen täydennys, mutta ei siltikään pakollinen osa lausetta (VISK § 908). Subjektittomia rakenteita ovat esimerkiksi passiivi ja nollapersoonaa (VISK § 913, 1313). Myöskään säätä, olosuhteita ja tuntemuksia kuvaavissa tilalauseissa ei ole subjektia (VISK § 900). Tyypillisesti myös kokijalauseet (VISK:n mukaan tunnekausatiivilauseet) ovat subjektittomia, jolloin tunnetta tai tuntemusta kuvaavan verbin ensisijainen täydennys onkin kokijaobjekti (Alho–Kauppinen 2008: 127, VISK § 905). Alakoulun oppikirjoissa tyypillisesti subjektittomista rakenteista käsitellään vain passiivilause sekä ilmisubjektiton 1. tai 2. persoona. *Kuiske*-oppikirjassa annetaan esimerkkilauseet myös tilalauseesta ja nollapersoonasta. (Niemi 2021: 32–33, Marjokorpi 2022b: 16.) Lauseenjäsenistä subjekti on tyypillisesti helpoin määritellä sen semanttisen roolin avulla. Oppikirjoissa subjektille ei juurikaan esitetä muita rooleja. Vain yhdessä oppikirjassa käsitellään sitä, että subjekti voi olla myös eloton olio. (Niemi 2021: 32–33.) Myös VISK korostaa, että erityisesti perussubjekti on usein tekijän roolissa ja sillä on muita lauseenjäseniä useammin elollinen tarkoite. VISK:ssa sivutaan kuitenkin myös sitä, ettei tämä ole aukoton selitys subjektille. Subjekti voi olla myös eloton, ja siltä voi puuttua lähes kaikki tekijyyden piirteet. Esimerkiksi predikaatiivilauseessa subjekti on epäagentiivinen eikä subjektiiin liity toiminnallisuutta. (VISK § 912.) Subjekti voi olla vain kieliopillisissa sijoissa eli nominatiivissa, genetiivissä tai partitiivissa. Nominaalisen lausekkeen lisäksi subjektina voi toimia myös lause tai infiniittinen lauseke. (VISK § 909–910.) Oppikirjojen esimerkkilauseissa subjektit ovat nominatiivimuotoisia. Yhdessä oppikirjassa kuitenkin mainitaan myös genetiivi- ja partitiivimuotoiset subjektit, mutta niistä ei anneta esimerkkilauseita. (Niemi 2021: 32–33.) Vaikka perussubjekti on neutraalissa sanajärjestyksessä finiittiverbin edellä, muut subjektityypit asettuvat tyypillisemmin verbin jälkeen (VISK § 910, 911). Oppikirjoissa käsitellään esimerkkilauseiden tasolla sekä verbin edessä että jäljessä olevia subjekteja, vaikkakin subjektin käsittely kattaa vain nominatiivimuotoiset subjektit (Niemi 2021: 34).

Objektin semanttinen rooli on monimuotoinen. Objekti voidaan lauseesta riippuen tulkita muun muassa kohteeksi, kokijaksi tai tulokseksi (Alho–Kauppinen 2008: 175). *Isossa suomen kieliopissa* objekti määritellään patientiksi, jolla viitataan objektiin muutoksen läpikävijänä. Patienttiuteen riittää myös kohdistuva vaikutus, vaikka tilanmuutos lopulta estettäisiinkin. Tämäkään ei ole yksiselitteinen määritelmä objektin semanttiselle roolille, sillä esimerkiksi havainto-, tunne ja tilaverbien objektit eivät vastaa tätä kuvausta. (VISK § 928.) Oppikirjoissa

objekti on määritelty tekemisen kohteeksi (Niemi 2021: 36, Marjokorpi 2022b: 17). Oppikirjoissa korostetaan objektiin merkitystä enemmän kuin sen muotoseikkoja. Esimerkiksi objektiin sijamuotoja käsitellään melko suppeasti. Vain yhdessä oppikirjassa opetustekstissä asti käsitellään sijamuodon vaihtelun vaikutusta merkitykseen. (Niemi 2021: 37–39, Marjokorpi 2022b: 17–18.) Objektiin sijamuodon vaihtelun vaikutus merkitykseen on kuitenkin yksi suomen kielen ominaispiirteistä (Alho–Kauppinen 2008: 114). Objektiin sijoja ovat partitiivi, genetiivi, nominatiivi ja akkusatiivi. Partitiiviobjekti eroaa muun sijaisista totaaliobjekteista merkitykseltään. Partitiivin käyttö implikoi, ettei verbin toimintaa ole vielä saatettu loppuun tai että objektiin tarkoite on määrällisesti rajaamaton. (VISK § 925.) Partitiivia käytetään aina myös kielteisissä lauseissa, ellei lausetta voi kiellosta huolimatta tulkita myönteiseksi (VISK § 932). Juuri partitiiviobjektiin tarkastelu havainnollistaa, miten muoto ja merkitys usein muodostavat toisistaan erottamattoman kokonaisuuden, jolloin molemmat on syytä ottaa määrittelyssä huomioon.

Predikatiivi on selkeintä määritellä sen syntaktisen aseman kautta. Predikatiivi esiintyy vain *olla-* ja *tulla-*verbien kanssa. Predikatiivi luonnehtii tai luokittaa toista lauseenjäsentä. Tyypillisesti tämä toinen lauseenjäsen on subjekti, mutta predikatiivi voi esiintyä myös subjektittomissa tilalauseissa tai tuloslauseissa, jolloin predikatiivi luonnehtii mahdollisen subjektin sijaan elatiivimuotoista adverbialia. Adjektiivit ovat usein luonnehtivia predikatiiveja, kun taas substantiivit luokittavia. Subjektin ja objektiin tavoin myös predikatiivi esiintyy vain kieliopillisissa sijoissa. (VISK § 904, 943.) Alakoulun oppikirjoissa predikatiivi on harvinainen lauseenjäsen. Niemen käsittelemistä oppikirjoista vain *Kipinä-*sarjassa käsitellään predikatiivia. Sen määritelmän mukaan predikatiivi esiintyy *olla-*verbin kanssa kertoen mikä, kenen tai millainen subjekti on. (Niemi 2021: 39–40, Marjokorpi 2022b: 18.)

Keskeinen ero oppikirjojen ja *Ison suomen kieliopin* deskriptiivisen kuvauksen välillä lienee laajuuden lisäksi se, että oppikirjoissa etenkin subjektille ja objektille esitetään tunnistuskysymyksiä. Subjektin tunnistamisen apukysymyksinä esitetään *kuka, mikä, ketkä* tai *mitkä*. Objektiin liitettäviä apukysymyksiä ovat muun muassa *mitä, mikä* ja *kenet*. (Marjokorpi 2022b: 17.) Tunnistuskysymykset ohjaavat muotopiirteiden tarkasteluun sanallistamatta niitä sen tarkemmin. Ne osoittautuvat kuitenkin myös rajoittaviksi, kun esimerkiksi subjektin tunnistuskysymyksissä ei ole genetiivimuotoja genetiivisubjektin tunnistamiseksi.

3.3 Deskriptiivisestä lauseenjäsennyksestä funktionaaliseen

Nostan esiin vielä muutamia näkökulmia, joita lauseenjäsennyksestä on esitetty.

Lauseenjäsennys on niin laaja ilmiö, että se on nähty ongelmallisena toteuttaa nykyisten kategorioiden ja määritelmien puitteissa. Haastetta on käsitelty niin fennistiikan sisällä (esim. Helasvuo–Huumo 2010, Shore 2020) kuin pedagogisen näkökulmankin kautta (esim. Kieli ja sen kieliopit 1994: 147). Lauseenjäsensuokategoriat ovat laajoja, mutta ne määritellään prototyyppejä hyödyntäen melko suppeasti. Koska täydellistä kuvausta kielen rakenteesta on lähes mahdotonta antaa sen jatkuvan muutoksenkin takia, on etenkin lauseenjäsennyksestä pyritty muodostamaan kielenkäyttöön paremmin sopivia ja sitä paremmin kuvaavia malleja.

Alho (1997: 521) käyttää tästä nimitystä joustava lauseoppi. Sen tavoitteena on mahdollistaa etenkin koulukielioppiin välineitä eritellä muotoa ja merkitystä laajemmin kuin yhden ”oikean” ratkaisun kautta. Lauseenjäsennyksen osalta tämä tarkoittaisi erityisesti sitä, että perinteisen kieliopin luomien sääntöjen epäjohdonmukaisuus otettaisiin huomioon, sillä määritelmä usein on vain ”usean kriteerin varaan rakentuva kompromissi” (mt.: 516–517). Alho esittelee jopa näkemyksen, ettei kaikkia sanoja tai lausekkeita olisi välttämätöntä eritellä perinteisillä lauseenjäsensuokäsitteillä, sillä toimiminen vain muutaman lauseenjäsensuokäsitteen varassa vaikeutuu tietyissä lausetyypeissä. Hän käyttää esimerkkinä omistuslausetta *Hänellä on auto* ja eksistentiaalilauseetta *Pihalla on auto*, joissa *autolla* on sekä subjektin että objektin ominaisuuksia. *Auto* perinteisesti määriteltäisiin subjektiksi, mutta toisaalta se käyttäytyy lauseessa myös objektimaisesti, esimerkiksi muuttuessaan partitiiviksi kieltolauseessa. (mt.: 523.)

Helasvuo ja Huumo (2010) nostavat esiin subjektin osalta, miten prototyyppinen *Ison suomen kieliopinkin* käyttämä määritelmä on ontuva. Subjektin määritelmään nostetaan perussubjekti, vaikka sen ohjaamat määrittelykriteerit eivät päde muihin subjektityyppihin. Subjektin määritelmään nostettu agenttiivisuus ei koske edes kaikkia perussubjekteja. Helasvuo ja Huumo ehdottavakin, että prototyyppiajattelussa pitäydyttäessä määritelmää tulisi muuttaa niin, että se koostuisi kaikkien lausetyyppien yhteisistä piirteistä. Toisaalta määritelmää voitaisiin muuttaa myös lausetyyppi- tai konstruktioalähtöiseksi, jolloin eri subjektityypeille annettaisiin erilaiset määritelmät. Kolmantena, ja omasta mielestään tyydyttävimpänä vaihtoehtona, he ehdottavat subjektin suppeaa määritelmää, jossa subjekteiksi rajattaisiin vain tarkat kieliopilliset ja semanttiset kriteerit täyttävät lauseenjäsensuuet. (Mt.: 168–169.) Helasvuo ja Huumo päätyvät ratkaisuun, jossa subjektiksi kelpuutettaisiin vain transitiivi-, intransitiivi-

ja kopulalauseissa esiintyvä nominatiivimuotoinen NP (noun phrase = nominaalilauseke), joka laukaisee kongruenssin eli toisin sanoen VISK:n mukaisen perussubjektin. Muut subjektityypit erotettaisiin omaksi lauseenjäseneksi, jota he nimittävät e-NP:ksi. (Mt.: 191.) Uuden lauseenjäsenkäsitteen käyttöönottamisesta kouluissa voidaan varmasti argumentoida niin puolesta kuin vastaanakin. Subjektin kategorian pohtiminen osoittaa kuitenkin sen, että vaikka prototyyppiajattelu palveleekin pedagogista kielioppia melko sujuvasti, on lauseenjäsennys niin monimutkainen ilmiö, etteivät kaikki todellisen kielen ilmiöt mahdu tarkkarajaisen kategorioiden alle. Ongelmaa ei ole helppo ratkaista kielitieteellisestikään, joten peruskoulussa se lienee jo mahdotontakin. Alhon esittelemän joustavan lauseopin periaatteen voikin summata niin, että täydellistä kielenkuvausta ei tulekaan pitää realistisena tavoitteena, vaan ongelmalliset rakenteet voidaan nähdä myös positiivisina löytöinä, joiden herättämän keskustelun tai tarkastelun pohjalta syntyy oppimista (Alho 1997: 519, 525). Toisinaan ratkaisu voi olla Helasvuon ja Huumon esittelemä kategorioiden muuttaminen, toisinaan taas Alhon ehdotus siitä, että aina perinteiset lauseenjäsenkäsitteet eivät ole edes tarkoituksenmukaisia tarkastelutapoja.

Perinteisten lauseenjäsenkäsitteiden ohelle on myös ehdotettu semanttisen roolien tai osallistujaroolien tarkastelua (mm. Alho–Kauppinen 2008, Paukkunen 2011, Shore 2020). Sekään ei ole ongelmatonta, vaan Paukkunen (2011: 62) korostaa etenkin sitä, että roolit voivat olla osittain päällekkäisiäkin. *Semanttinen rooli* ja *osallistujarooli* ovat päällekkäisiä käsitteitä, joilla tarkoitetaan sitä, miten lauseenjäsen osallistuu verbin ilmaisemaan toimintaan (Alho–Kauppinen 2008: 175). Käytän itse tutkimuksessani termiä *semanttinen rooli*, jotta sen yhteys semanttiseen eli merkitystä käsittelevään metakieleen säilyy selkeänä. Semanttisia rooleja voi olla muun muassa tekijä, kohde, kokija, vastaanottaja, väline, syy tai paikka. Semanttisten roolien tarkastelu ei ole irrallista perinteisestä lauseenjäsennyksestä. Tutkimukset (ks. esim. Paukkunen 2011, Marjokorpi–Tainio–Routarinne 2022), ovat osoittaneet, että subjekti tyypillisimmin määritellään tekijäksi ja objekti kohteeksi. Semanttisiin piirteisiin keskittyminen on siis tyypillistä lauseenjäsennyksessä. Yksittäiset semanttiset roolit eivät kuitenkaan ole tyhjentyviä lauseenjäsenten tarkastelussa, sillä esimerkiksi kaikki intuitiivisesti tekijän rooliin asettuvat lausekkeet eivät ole subjekteja. Toisaalta taas kaikki subjektit eivät ole tekijöitä, kuten perussubjektin ja eksistentiaalilauseen subjektin eroavaisuuksissa todettiin.

4 Luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä metakieli

Seuraavissa luvuissa esitetyt aineistoesimerkit ovat muokkaamattomia. Analyysin kannalta ei ole tarpeellista keskittyä niiden kielelliseen ulkoasuun, joten en ole korjannut tai huomioinut niissä esiintyviä mahdollisia kirjoitusvirheitä tai esimerkiksi välimerkkejä. Olen jonkun verran käsitellyt lauseiden muotoa, mikäli se on ollut mielekästä metakielen näkökulmasta. Mahdolliset lihavoinnit ovat omia lisäyksiäni, joilla pyrin selkeyttämään analyysiani visuaalisesti ja kiinnittämään huomion haluttuun kohtaan.

4.1 Lauseenjäsen

Käsitelen tässä alaluvussa, miten luokanopettajaopiskelijat ovat määritelleet termin *lauseenjäsenen*. Erittelen ensimmäiseksi sitä, miten määritelmässä käytetään termejä *sana*, *lauseke* ja *osa*.

- (1) Lauseenjäsenet määrittävät samankaltaiset **sanat** tiettyihin ryhmiin lauseessa. (AA22, LOK)
- (2) Lauseet muodostuvat lauseenjäsenistä. Lauseenjäsen voi olla **yksi sana tai sitten useamman kuin yhden sanan yhdistelmä**. (SN15, LOK)
- (3) Kuvaa **lausekkeen** asemaa lauseessa. (EI07, LOK)
- (4) Lauseenjäsenet ovat lauseessa olevia **sanoja/”yksikköjä”**, joita me opettelemme seuraavaksi. (AA1, LOM)

LOK-aineistossa (n=95) 37 vastauksessa viitataan siihen, että lauseenjäsenet ovat (lauseen) sanoja. Vastausmuodosta riippuen vastaajat ovat voineet käyttää muotoja *sana*, *sanoja* tai *sanat*. Näiden lisäksi kahdeksassa vastauksessa on esimerkin 2 tavoin eksplisiittisesti eroteltu, että lauseenjäsen voi koostua myös useamman sanan kimpusta. Näistä kahdeksasta vastauksesta neljässä käytetään termiä *lauseke*, mutta lopuissa *lausekkeen* sijaan käytetään nimityksiä *sanaryhmä*, *yhdistelmä useammasta sanasta*, *sana tai sanoja* sekä *useamman kuin yhden sanan yhdistelmä*. LOM-aineistossa (n=11) termiä *sana* käytetään suppeasti. Yhdessä vastauksessa mainitaan, että lauseenjäsen on *sana*. Toisessa vastauksessa määritellään, että *lauseenjäsen voi olla myös pidempi kuin yksi sana*. Termiä *lauseke* ei esiinny LOM-aineistossa kertaakaan. Esimerkissä 4 on kuitenkin *sanat* lisäksi käytetty myös *yksikköä*, joka voisi viitata yhtä sanaa pidempään kokonaisuuteen.

Sana on kielitieteellinen termi, jota käytetään myös arkikielessä. Se on vastausten perusteella yleinen kielitieteellinen ilmiö, josta myös ei-kielitieteilijöiden on helppo puhua. *Lauseke*

puolestaan näyttää olevan vaikeasti saavutettavampi termi, jonka tarkkuus vaihtelee. Vaikka lausekkeen konsepti ymmärrettäisiinkin useamman sanan kimpuksi, sille harvoin osataan antaa kielitieteellistä termiä. *Lauseke*-termi puuttuu oppikirjoista (Niemi 2021: 27), jolloin myös niissä liikutaan Campsin mallin mukaisesti metakielen kolmannella ja neljännellä tasolla sekoittaen arkikieltä ja kielitieteellisiä termejä.

Lauseenjäsennyksen kannalta on merkittävää ymmärtää, että yhtä sanaa pidempi kokonaisuus voi toteuttaa samaa syntaktista lauseenjäsentehtävää. Aineistossani luokanopettajaopiskelijoiden antamissa esimerkkilauseissakin korostuu lauseenjäsennyksen sanakeskeisyys. Yhdessäkään esimerkkilauseessa ei esiinny monisanaista lauseketta. Aineistossani ei siis ole näyttöä siitä, hallitsevatko tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat lausekkeiden käyttöä lauseenjäsennyksessä.

(5) **Osa** lauseesta, kokonainen lause muodostuu lauseenjäsenistä. (EK19, LOK)

(6) Eri **osaset**, jotka muodostavat kokonaisen lauseen. (ME31, LOK)

(7) Lause voidaan pilkkoa **osiin** sen mukaan mikä tehtävä sanalla on lauseessa. (AE21, LOM)

Toiseksi yleisimmäksi tavaksi määritellä lauseenjäsen nousee arkikielisen termin *osa* käyttäminen. LOK-aineistossa *osa* esiintyy 25 kertaa. Lisäksi yhdessä vastauksessa *osan* sijaan puhutaan *osasta* (esimerkki 6). LOM-aineistossa *osa*-termi on kaikista yleisin tapa hahmottaa lauseenjäsentä lauseessa. Jopa kahdeksassa vastauksessa käytetään sitä. *Osa* on *sanaa* epämääräisempi tapa hahmottaa lauseenjäsennystä. *Osa* toisaalta mahdollistaa lauseenjäsenen tulkitsemisen sekä sanaksi että lausekkeeksi, sillä *osa* ei viittaa mihinkään tarkoin määriteltyyn kielen yksikköön.

(8) Mitä kukin **palikka** lauseessa tekee tai mikä rooli heillä on. (MA7, LOK)

(9) **Kielioppitermejä**, esim. subjekti, objekti ja predikaatti (SA83, LOK)

(10) Lauseenjäseniä ovat esim. **subjekti** ja **predikaatti**. (KN04, LOK)

(11) Lause muodostuu **lauseenjäsenistä**. (TR24, LOM)

Lopuissa vastauksissa esiintyy kirjava joukko esimerkin 8 kaltaisia erilaisia nimityksiä sille, mikä lauseenjäsen on. LOK-aineistossa lauseenjäsenen viitataan *roolina*, *tekijänä*, *palikkana*, *rakenteena*, *yksikkönä* ja *perheenjäsenenä*. Esimerkin 9 lisäksi myös kahdessa muussa vastauksessa lauseenjäsen esitellään vain *terminä* tai *nimityksenä*. Yhdessä vastauksessa (esimerkki 10) annetaan vain esimerkkejä eri lauseenjäsenistä. Lisäksi esimerkin 11 kaltaisia

määritelmiä, joissa lauseenjäsentä ei määritellä juuri ollenkaan, on LOK-aineistossa kuusi ja LOM-aineistossa yksi (esimerkki 11).

Esimerkin 8 kaltaiset arkikieliset määritelmät lauseenjäsenerille epätarkkuudestaan huolimatta ilmentävät metakielen kolmatta tasoa, kuten monet edellä käsitellyt muut esimerkitkin.

Esimerkkien 9 ja 10 kaltaiset ilmaukset ovat mielenkiintoisia, sillä niissä metakieli on käytännössä koko ajan neljännellä tasolla ja niissä hallitaan paikkansapitävät ja tarkat termit. Ne eivät kuitenkaan ole pedagogisesti mielekkäitä, sillä termin määrittäminen uudella termillä ei tue lapsen metalingvistisen tietoisuuden ja oivaltamisen kehittymistä.

On kuitenkin huomion arvioista, että terminologiasta riippumatta lauseenjäsennys lausetta erittelevänä mekanismina näyttää olevan tuttu ja saavutettavissa oleva kielenilmiö suurimmalle osalle tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista.

LOK-aineistossa seitsemän on jättänyt vastauksensa tyhjäksi, ja yhdessä vastauksessa käsitellään virkkeen ja lauseen ortografiaa sekä virkkeen jakaantumista lauseisiin muttei itse lauseenjäsennystä. En erittele näitä vastauksia sen enempää, mutta tyhjien vastauksien esiintyminen aineistossa osoittaa sen, ettei lauseenjäsänen terminä tai kielen ilmiönä ole saavutettavissa kaikille tutkimukseen osallistuneille luokanopettajaopiskelijoille.

(12) **Virke** jaetaan ensin lauseiksi ja **lauseen** sanat lauseenjäseneriksi, ja ne luokitellaan esim. predikaateiksi, objekteiksi ja subjekteiksi. (SR09, LOK)

(13) **Virkkeet** voidaan jakaa pienempiin osiin. Eri osilla on oma rooli **virkkeen** muodostuksessa: subjekti, predikaatti, objekti. (KO5, LOM)

Sekä termejä *lause* että *virke* käytetäänkin vastauksissa molemmissa aineistoissa. LOK-aineistossa yhdeksässä vastauksessa käytetään joko pelkästään *virketä* tai *lauseen* lisäksi on haluttu mainita myös *virke*. LOM-aineistossa kahdessa vastauksessa *lauseen* sijaan puhutaan *virkkeestä*.

Virke on kyllä kieliopillinen termi, mutta lauseenjäsennyksen yhteydessä se ei ole kielitieteellisesti sopiva. Virke on ortografinen rakenneyksikkö, joka koostuu yhdestä tai useammasta lauseesta (VISK § 864). Peruskoulussa tyypillisesti käsitellään kuitenkin virkkeen ja lauseen eroa korostaen, että virke on kokonaisuus (joka alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen), mikä voi selittää sen esiintymisen myös tässä aineistossa. *Virkkeestä* on tehty Prestonin janaa mukailleen saavutettavissa oleva yleinen termi, mutta ainakin tässä aineistossa sen käyttö on ontuvaa ja termiä käytetään myös tilanteissa,

joissa sitä ei tarvitsisi. Esimerkissä 12 *virke* nostetaan kyllä esiin, mutta sitä ei yhdistetä lauseenjäsennykseen. Esimerkissä 13 puolestaan *virke* käsitetään jopa synonyymien omaisesti lauseelle.

(14) Lauseenjäsen voi olla esimerkiksi **adjektiivi, verbi, nomini, pronomini**. (IV25, LOK)

(15) Ainoa lauseenjäsen, joka kaikissa lauseissa on oltava on **persoonamuotoinen verbi**. (MA30, LOK)

(16) Lauseenjäsen on yksi lauseen muodostavista osista, kuten **verbi, subjekti tai objekti**. (TE11, LOK)

(17) Lauseenjäsen on lauseen osa. Jokaisessa lauseessa on **predikaatti**, mutta joissain lauseissa lauseenjäseniä voi olla useampia. (KR15, LOM)

Lauseenjäseniä ja sanaluokkia koskeva kielitieteellinen terminologia on tuttua vastaajille. LOK-aineistossa lauseenjäsenkäsitteitä on käytetty 24 vastauksessa. Kuitenkin vain yhdessä vastauksessa on mainittu kaikki lauseenjäsenet, myös predikaatti ja adverbiaali. *Subjekti, objekti* ja *predikaatti* on mainittu melko tasaisesti: *subjekti* 21 kertaa, *objekti* 16 kertaa ja *predikaatti* 17.

Lauseenjäsenkäsitteiden sekaan sekoittuu myös sanaluokkiin viittaavia käsitteitä. Esimerkin 14 tavoin, viidessä vastauksessa lauseenjäseniksi nimetään vain sanaluokkia. Esimerkki 14 osoittaa myös, että esimerkiksi yläkäsitteen *nomini* laajuutta ei hahmoteta täysin, sillä se esitetään vertaisena muun muassa adjektiiveille ja pronomineille, jotka sisältyvät nomineihin. Lisäksi viidessä vastauksessa lauseenjäsenkäsitteitä ja sanaluokkia käytetään sekaisin. Esimerkit 15 ja 16 osoittavat, että erityisesti verbi esitetään lauseenjäsenenä. Kaikissa kymmenessä sanaluokkia käsittelevässä vastauksessa mainitaan *verbi*. Käsittelem verbin ja predikaatin yhteyttä tarkemmin luvussa 5.1.4, jossa tarkastelen predikaatin määrittelyä.

Myös LOM-aineistossa kolmessa vastauksessa on jo tässä vaiheessa mainittu eri lauseenjäsenetermejä. Esimerkin 17 tavoin *predikaatti* mainitaan kahdessa muussakin vastauksessa, toisessa mainitaan lisäksi *subjekti* ja toisessa *subjekti* ja *objekti*. LOM-aineiston määritelmässä ei esiinny sanaluokkia tämän kysymyksen yhteydessä.

Sanaluokka- ja lauseenjäsenkäsitteiden sekoittuminen vastaa aiempia tutkimustuloksia luokanopettajaopiskelijoiden metalingvistisestä tietoisuudesta ja metakielestä (ks. Rättyä 2017). Vaikka termit ovat oikeita ja luokanopettajaopiskelijat siirtyvät metakielen

korkeimmalle tasolle, käytettyjen termien paikkansapitävyys ja tarkkuus osassa vastauksissa laskee.

(18) Sanalla on lauseessa **rooli mitä tekee** ja sitä kutsutaan lauseenjäseneksi. (RH24, LOM)

(19) Se on sanan **asema lauseessa**, onko se verbi, subjekti vai objekti. **Tekijä, tekemisen kohde tai itse tekeminen**. (HP15, LOK)

(20) Lauseenjäseniä on useita erilaisia. Ne ilmaisevat virkkeestä tai lauseesta **tekemisen**=predikaatti, **tekijän**=subjekti, sekä **tekemisen kohteen**=objekti. (TE5, LOK)

Tarkastelen vielä lopuksi vastauksissa esiintyvää semanttista näkökulmaa lauseenjäsenen määrittelyyn. Lauseenjäsenitys ymmärretään aineistossa pitkälti jäsenten semanttisten roolien kautta. LOK-aineistossa 40 vastauksessa käsitellään sitä, että lauseenjäsenillä on omat tehtävänsä, merkityksensä, roolinsa tai asemansa lauseessa. LOM-aineistossa puolestaan viidessä vastauksessa ilmenee, että lauseenjäsenyykseen vaikuttaa sanojen merkitys lauseessa. Vastauksissa on eroavaisuuksia sen suhteen, määritelläänkö niissä tarkemmin, mitä nämä sanojen merkitykset ovat. Esimerkit 18–20 havainnollistavat tätä hyvin. Toisaalta on voitu kommentoida vain lauseenjäsenyyksen mekanismeista merkityslähtöiseksi, toisaalta lauseenjäsenten syntaktiset nimitykset on voitu käsittää synonyymeiksi niiden osallistujarooleille.

Luokanopettajaopiskelijoiden määritelmät lauseenjäsenelle mukailevat esimerkiksi Ison suomen kieliopin määritelmää. Keskeisin ero on siinä, että luokanopettajaopiskelijat eivät tyypillisesti erottele sanan ja lausekkeen välistä eroa. Heidän vastauksissaan esiintyy paljon kieliopillisia termejä kuten *sana*, *subjekti*, *objekti*, *predikaatti* ja *verbi*, mutta niiden lisäksi käytetään paljon myös omia, arkikielisiä termejä kuten *osa* tai *palikka*. Termien lisäksi lauseenjäsentä selitetään erityisesti lauseenjäsenyykseen liittyvien semanttisten roolien kautta. Merkitysten tarkastelussa korostuvat prototyypilliset tekijän ja kohteen roolit. Suurimmassa osassa vastauksia lauseenjäsen on määritelty kuitenkin vain lauseen *sanaksi* tai *osaksi* tai vielä suppeammin ”lause muodostuu lauseenjäsenistä”-tavalla. Opintojen eri vaiheissa olevien opiskelijoiden vastaukset eivät juurikaan eroa toisistaan. Molemmat ryhmät sijoittuvat Campsin asteikolla metakielen kolmannelle ja neljännelle tasolle käyttäessään sekaisin arkikielisiä ja systemaattisia kielitieteellisiä termejä. Myös termien hallinnassa ryhmät ovat melko saman tasoisia. Huomion arvoista on kuitenkin etenkin se, että termien *sana* ja *lauseke*

käyttäminen on yleisempää nimenomaan opintojen alkuvaiheessa olevien vastauksissa kuin jo kieliopinnot käyneiden opiskelijoiden vastauksissa.

4.2 Subjekti

Varsinaisista lauseenjäsenistä käsittelen ensimmäiseksi subjektin. Käsittelen tässä luvussa sekä subjektille annettuja määritelmiä sekä esimerkkilauseissa käytettyjä subjekteja. Ottaen huomioon, että pedagoginen kielioppi tyypillisesti keskittyy lauseenjäsenyyksessä prototyyppisten lauseiden semanttisiin rooleihin (Kieli ja sen kieliopit 1994: 144), ei ole yllättävää, että myös luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa subjekti on yleisimmin määritelty merkityksen kautta.

(21) Lauseessa **sana, joka edustaa tekijää**. (VA20, LOK)

(22) **Lauseen tekijä**. (MA06, LOK)

(23) **Tekijä, toimija, kohde, paikka** (PA13, LOK)

(24) Subjekti on virkkeessä esim. **henkilö joka tekee jotain**, subjektia seuraa yleensä predikaatti. Lauseessa mies ajaa autoa, mies on subjekti joka tekee jotain. (KR03, LOK)

(25) ns. **tekijä** (SK05, LOM)

LOK-aineistossa (n=95) 86 vastauksessa subjekti määritellään yksiselitteisesti tekijäksi. Näiden lisäksi neljässä vastauksessa subjektille tarjotaan muitakin osallistujarooleja. Kolmessa vastauksessa *tekijän* sijaan on käytetty termiä *toimija*, joka on osallistujarooliltaan hyvin samankaltainen. Yhdessä vastauksessa on tekijän lisäksi mainittu *kokija*. Esimerkissä 23 subjekti määritellään jopa *kohteena* ja *paikkana*. Vaikka subjektin määrittely paikkana on melko harvinaista ja monessakin lauseessa melko ongelmallista, se voi pitää myös paikkaansa. Esimerkiksi predikaatiivilauseissa subjekti on epäagentiivinen ja tekijän sijaan subjekti voi hyvinkin tarkoittaa paikkaa (esimerkiksi *Kuopio on kaunis*). Tämä on hyvä esimerkki myös siitä, miten ei-kielitetilijöiden metakieli voi olla paikkansapitävää, muttei kovin tarkkaa.

Aineistossa esiintyy myös kaksi vastausta, joissa osallistujarooleille ei anneta *tekijän* tai *toimijan* kaltaisia nimityksiä, mutta vastauksissa kuitenkin käsitellään subjektin roolia tekemisen suorittajana kuten esimerkiksi 24. Subjektin henkilötarkoitteisuus ilmenee LOK-aineistossa yhteensä viidessä vastauksessa. Henkilön lisäksi subjekti määritellään *eläimeksi*, *esineeksi* ja *asiaksi*. Kaikki nämä ovat mahdollisia tarkoituksia subjektille.

LOK-aineistossa 95 vastauksesta vain kahdessa ei käsitellä subjektin semanttista roolia ollenkaan. LOM-aineistossa kaikissa 11 vastauksessa subjekti määritellään *tekijäksi* ja yhdessä vastauksessa tekijän lisäksi *kokijaksi*.

Vastausten kielitieteellinen arviointi metakielen kolmannella ja neljännellä tasolla on lauseenjäsenten semanttisten roolien osalta tulkinnanvaraista. Myös VISK:ssa (§ 912) subjektiin viitataan tekijänä – vaikkakin *tekijän* sijaan ensisijaisesti käytetään *agenttia*. Erityisesti esimerkit 21 ja 22 havainnollistavat, että aineistossa on eroavaisuuksia sen suhteen, kuinka subjektin tekijyyteen viitataan. Subjekti määritellään *sanaksi, joka edustaa tekijää* mutta myös yksinkertaisesti *lauseen tekijäksi*, jonka tulkitsisin arkikielisemmäksi ilmaukseksi. Jälkimmäinen ilmaisu on ainakin epätarkempi, voisihan sen ymmärtää esimerkiksi lauseen kirjoittajaksikin eikä subjektin semanttiseksi rooliksi lauseen sisällä.

LOK- ja LOM-aineistoissa on myös paljon vaihtelua sen suhteen, kuinka kokonaisilla lauseilla vastaukseen on vastattu. Tämä ilmiö toistuu myös muissa lauseenjäsenkäsitteissä, mutta käsitelen sitä lyhyesti vain tässä. Esimerkin 25 tapaisia määritelmiä tuskin ilmenisi kouluopetuksessa, mutta se ei kuitenkaan ole aineistossani epätyypillinen. LOK-aineistossa jopa 17 vastauksessa määritellään subjekti vain nimeämällä semanttinen rooli. LOM-aineistossakin yksisanaisia vastauksia on 2 kappaletta. Kyselylomakkeessa on kuitenkin ohjeistettu määrittelemään lauseenjäsenet niin kuin opetustilanteessa ne määrittelisi. Kun tämän ottaa huomioon, subjektin semanttinenkin ymmärrys näyttäytyy tällaisissa vastauksissa melko epätarkkana.

Vaikka subjektin tekijäroolin mainitseminen ei ole virheellistä, tekijyyden esittäminen subjektin kriteerinä ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti paikkansapitäväkään. Kuten aiemmin luvussa 3 käsitelin, kaikki subjektit eivät ole semanttiselta rooliltaan tekijöitä.

(26) Lauseen tekijä, eli **kuka tai mikä tekee** (AJ6, LOK)

(27) Subjekti on lauseen tekijä, eli **vastaa kysymykseen kuka**. Esimerkiksi lauseessa ”Pekka syö kakkua” lauseen subjekti eli tekijä on Pekka. (TE06, LOK)

(28) Subjekti on tekijä. **Sen saa selville kysymällä, kuka tekee.** (AA1, LOM)

(29) Subjekti on se sana lauseessa, joka **kertoo KUKA tai MIKÄ tekee jotain.** (EA4, LOK)

Luokanopettajaopiskelijoiden metakielessä esiintyy kielitieteestä poikkeavaa käytännön apua subjektin määrittelyyn. LOK-aineistossa 14 vastauksessa subjektin määritelmään nostetaan

pronominit *kuka* ja/tai *mikä*. Sen lisäksi esimerkkien 26 ja 27 kaltaista suoraa kysymysstrategiaa käytetään 8 vastauksessa. LOM-aineistossa kysymysstrategia esitetään kolmessa määritelmässä, ja yhdessä vastauksessa on pronomini *kuka* – muttei lisää selitystä sille. Kysymysstrategian käyttö osoittautui yleiseksi tavaksi tunnistaa subjekti myös Marjokorven pro gradussa. Erityisesti semanttisen ja interrogatiivisen miniteorian yhteiskäyttö oli yleistä luokanopettajaopiskelijoille. (Marjokorpi 2014: 72). Esimerkit 26–28 osoittavat, että myös tässä tutkimuksessa kysymysstrategia esiintyy lähes aina yhdessä semanttisen roolin kanssa. Esimerkki 29 on sekä LOK- että LOM-aineistoissa ainoa vastaus, jossa pronominit esiintyvät ilman eksplisiittistä viittausta niiden semanttisiin rooleihin. Aineistossa esiintyy hyvin vähän subjektin muotoseikkoja koskevaa metakieltä. Ne harvatkaan kerrat (joita käsitelen myöhemmin tässä luvussa) eivät esiinny yhdessä kysymysstrategian kanssa, vaikka kysymysstrategia implisiittisesti ohjaa tarkastelemaan myös subjektin muotoa merkityksen lisäksi.

LOK-aineistossa metakieli on monimuotoisempaa kuin LOM-aineistossa. Morfologiseen ja syntaktiseen tasoon keskittyvät maininnat ovat harvinaisia myös LOK-aineistossa, mutta LOM-aineistossa niitä ei esiinny ollenkaan. LOK-aineistossa kahdessa vastauksessa on käsitelty subjektin sanaluokkia.

(30) **Substantiivi** tai **pronomini** (ST9, LOK)

(31) Lauseen tekijä, sanaluokkana **nomiini** (MA3, LOK)

Esimerkissä 31 nomini on kyllä kirjoitettu väärin, mutta en keskity siihen sen enempää. Puhtaaksi kirjoitusvirheeksi sitä tuskin voi laskea, sillä sama vastaaja on käyttänyt *nomiini*-muotoa myös myöhemmissä vastauksissaan.

(32) Subjekti on virkkeessä esim. henkilö, joka tekee jotain, **subjektia seuraa yleensä predikaatti**. Lauseessa mies ajaa autoa, mies on subjekti. (HE12, LOK)

(33) Subjekti on lauseenjäsen, joka kertoo lauseen tekijän. **Subjekti ei välttämättä sisälly kaikkiin lauseisiin**. (SN15, LOK)

(34) Subjekti on lauseen tekijä, joka kohdistaa predikaatin objektiin. **Passiivimuodossa olevissa lauseissa ei ole subjektia**. (PP21, LOK)

Lisäksi kolmessa LOK-aineiston vastauksessa käsitellään subjektin syntaktista asemaa. Esimerkissä 32 on huomioitu sanajärjestys. Perussubjekti esiintyy tyypillisesti ennen predikaattia, mutta muut subjektit esiintyvät usein predikaatin jälkeen tai jopa lauseen lopussa. Esimerkeissä 33 ja 34 puolestaan on käsitelty lauseiden mahdollista

subjektittomuutta. Esimerkissä 33 ei ole eritelty, millaisissa lauseissa subjektia ei ole. Esimerkissä 34 puolestaan on mainittu, että passiivilauseissa ei ole subjektia. Passiivilauseet eivät kuitenkaan ole ainoita subjektittomia rakenteita.

(35) Subjekti on lauseen tekijä, **esimerkiksi sana ”hän”** (TA21, LOK)

(36) Tarkoittaa lauseessa tekijää. Eli kuka tekee lauseessa jotakin. **Esimerkiksi lauseessa: hän laulaa, hän on subjekti.** (ME17, LOK)

(37) Subjektilla tarkoitetaan tekijää (tai kokijaa) ja se vastaa kysymykseen kuka tai mikä, **esim. Pekka, opettaja, jalka** (KR1, LOM)

Käsittelen esimerkkilauseisiin liittyvää hallintaa myöhemmin tässä luvussa, mutta havainnollistan esimerkkien 35–37 avulla, kuinka aineistossa esiintyy muutama yksittäistapaus, jossa tässä vaiheessa esimerkkilauseeseen sijaan annetaan esimerkkisanoja. LOM-aineistossa on yksi vastaus ja LOK-aineistossa kaksi, joissa subjektiksi määritellään sanoja, joille ei kuitenkaan anneta lausetta. Lauseenjäsennyksessä ei ole samanlaisia pysyviä kategorioita sanoille kuten sanaluokkien määrittelyssä, joten esimerkkisanojen esittäminen on kielitieteellisesti mahdotonta.

Mainittujen tapausten lisäksi LOK-aineistossa on yksi vastaus, jota en ole käsitellyt ollenkaan analyysissa. Siinä subjekti on sekoitettu subjektiivisuuteen.

Subjektin ja predikaatin sekä subjektin, predikaatin ja objektin muodostamat lauseet eivät juurikaan tuota luokanopettajopiskelijoille haasteita subjektin osalta. Myös predikatiivin sisältävissä lauseissa subjekti on oikein. Aineistossa esiintyviä esimerkkilauseita yhdistää se, että niissä esiintyy poikkeuksetta perussubjekteja. On toki huomioitavaa, että pyydetty lauserakenteet ohjaavat tyypillisesti perussubjektillisten lauseiden muodostamiseen, mutta myös genetiivisubjekti olisi ollut mahdollinen SVO-lauseissa. Esimerkkilauseet tukevat kuitenkin luokanopettajaopiskelijoiden antamia määritelmiä tällaisina hyvin. Koska määritelmätkin keskittyivät perussubjektin merkitykseen ja muotoon, määritelmät ja esimerkit eivät ole ainakaan ristiriidassa keskenään. Perussubjektin käyttö hallitaan siis hyvin. LOK-aineistossa sekä SV- ja SVO-lauseissa molemmissa osioissa on vain kaksi vastausta tyhjänä. LOM-aineistossa molemmissa osioissa kaikki vastaajat ovat muodostaneet esimerkkilauseet eikä niissä ole virheitä subjektin osalta. LOK-aineistossa SVO-lauseissa on yksi virheellinen lause.

(38) **Minulla** on omena (MJ26, LOK)

Esimerkissä 38 subjektin tilalle on tullut adverbiaali. Samankaltainen ilmiö on havaittavissa OVS-lauseissa objekti + predikaatti + subjekti -osiossa. Virheelliset muodot subjektissa yleistyvät. LOK-aineistossa jopa 32 lauseessa on virhe annetussa subjektissa. LOM-aineistossa on kaksi virheellistä subjektia.

(39) Vettä juodaan **meillä** (PS69, LOK)

(40) Pallo annetaan **Mikolle** (TI07, LOK)

(41) Pallo on **Pekan** (HA05, LOK)

(42) Kissa odottaa **Villeä** (TA29, LOK)

Subjektiksi tarjotaan henkilötarkoitteisia adverbiaaleja (esimerkit 39 ja 40), predikatiiveja (esimerkki 41) ja objekteja (esimerkki 42). Luokanopettajaopiskelijat eivät juuri käsitelleet subjektin muotoseikkoja määritelmissäänkään, joten sen huomioon ottaen, ei ole yllättävää, että henkilötarkoitteisuus korostuu subjektin muodon kustannuksellakin. Etenkin esimerkissä 42 vaikuttaisi siltä, että *Ville* ihmisenä on käsitetty *kissaa* aktiivisempaan rooliin ja sen vuoksi määritely subjektiksi. Toisaalta aineistossa esiintyy myös subjektiksi tarjottuja adverbiaaleja ja predikatiiveja, jotka eivät ole henkilötarkoitteisia tai edes elollistarkoitteisia, kuten seuraavista esimerkeistä 43–46 käy ilmi.

(43) Ulkona kiikutaan **keinussa**. (NA26, LOM)

(44) Jalkapallo lentää **ilmassa** (KR15, LOM)

(45) Kukka kasvaa **pihalla** (TEF0042, LOK)

(46) Miron auto on **romuna** (MO26, LOK)

Subjektin määritelmät olivat melko suppeita ja suurimmilta osin vain semanttisen roolin korostamista, mutta niissä ei juurikaan esiintynyt suoranaisia virheitä. Esimerkkilauseet osoittavat kuitenkin puutteellista hallintaa subjektin osalta prototyyppisen perussubjektilla alkavan SVO-lauseen ulkopuolella.

(47) **Kakusta** tuli hieno (TE11, LOK)

Käsittelen predikatiivilauseita paremmin alaluvussa 4.5, mutta nostan tässä esiin LOK-aineistosta yhden esimerkin, jossa subjektin tilalla on käytetty elatiivimuotoista nominilauseketta. Myös tässä esimerkkilauseessa toistuu äsken käsitelty ilmiö, ettei subjektin muotoseikkoja tunneta tarpeeksi kattavasti.

Subjektittomia rakenteita määritelmässään nostivat esiin vain kaksi LOK-aineiston vastaajaa. Esimerkkilauseet kuitenkin osoittavat, että luokanopettajaopiskelijat hallitsevat subjektittomien lauseiden muodostamisen. LOK-aineistossa on 87 oikein muodostettua subjektitonta lausetta ja LOM-aineistossa 10.

(48) Torilla **myydään** marjoja (TR24, LOM)

(49) Ulkona **sataa** (MJ16, LOM)

(50) **Ota** korista! (MJ25, LOK)

(51) **Juoksemme** lujaa (TA29, LOK)

LOM-aineistossa esimerkin 48 kaltainen passiivilause on yleisin esimerkki subjektittomasta rakenteesta: passiivia käytetään kuudessa vastauksessa. LOK-aineistossa säätä kuvaava tilalause ohittaa niukasti passiivin: tilalauseita on 40 ja passiivilauseita 38. LOM-aineistossakin tilalauseita on neljä, joten tilalauseiden ja passiivilauseiden edustus on tasaista molemmissa aineistoissa. Esimerkin 49 mukaisesti *sataa*-verbi on niin yleinen, että se esiintyy LOK-aineistossa 38 kertaa. LOM-aineistossakin sitä käytetään kolmessa esimerkkilauseessa.

Näiden lisäksi LOK-aineistossa on viisi lausetta, joissa 1. tai 2. persoonan pronominisubjekti puuttuu sekä kolme imperatiivilauseetta. Nämä lauseet mahdollistavat kyllä pronominisubjektin, mutta sen poisjääminen on yleistä (VISK § 914).

LOK-aineistossa kuusi vastausta on jätetty tyhjäksi ja neljässä vastauksessa on subjektillinen lause. LOM-aineistossa esiintyy yksi virheellinen lause, jossa on kuitenkin tavoiteltu säätä kuvaavan tilalauseen tyyppistä lausetta.

Luokanopettajaopiskelijat käsittävät subjektin lähes poikkeuksetta prototyyppisen tekijä-perussubjektin kautta. Sen semanttinen rooli korostuu sekä luokanopettajaopiskelijoiden antamissa määritelmissä että esimerkkilauseissa. Esimerkkilauseet osoittavat, ettei subjektin muotokriteereihin kiinnitetä yhtä paljon huomiota, sillä subjektiksi tarjotaan myös ei-kieliopillisissa sijoissa olevia sanoja, mikäli lauseessa ei käytetä nominatiivimuotoista perussubjektia. Morfologiaan ja syntaksiin liittyvät huomiot olivat hyvin harvinaisia aineistossa. Kandi- ja maisterivaiheen opiskelijoiden välillä ei ole suuria eroja. Määritelmät ja esimerkkilauseet ovat hyvin samansuuntaisia.

4.3 Objekti

Myös objektin määritelmässä korostuvat sen semanttiset roolit.

(52) Objekti **ilmaisee lauseessa tekemisen kohdetta** (NA26, LOM)

(53) **Kohde** (MA7, LOK)

(54) **Kokija** (JE35, LOK)

LOM-aineistossa kaikissa 11 vastauksessa objekti on määritelty tekemisen kohteeksi. LOK-aineistossa 86 vastauksessa objekti määritellään *tekemisen kohteeksi* ja kolmessa vain *kohteeksi*. Lisäksi yhdessä vastauksessa objekti määritellään ”kohde eli se kenelle tehdään jotakin”. Yhdessä vastauksessa objektin semanttiseksi rooliksi on määritelty *kokija*.

Kuten subjektinkin osalta semanttisissa rooleissa korostuu yksiselitteisyys. Objektille tarjotaan vain yhtä roolia, joka voi pitää paikkansa tai olla pitämättä. Objektin määrittelyssä suhteessa esimerkkilauseisiin korostuu subjektia enemmän annetun roolin epätarkkuus. Kielitieteellisesti objekti määriteltäisiin prototyypillisesti patientiksi eli muutoksen läpikäyjäksi (VISK § 927–928). Tekemisen kohdistuminen objektiin ei ole virheellinen tulkinta objektista, mutta objektin määrittelemisen kohteeksi osoittautuu aineistossa liian epätarkasti ymmärretyksi rooliksi objektin kannalta. Seuraavat esimerkkilauseet havainnollistavat kuvailemaani ongelmaa.

(55) Objekti on **tekemisen kohde**. Minä menen **KAUPPAAN**. (AA22, LOK)

(56) Lauseenjäsen virkkeessä, johon **tekeminen kohdistuu**. Esim. ”Koira asuu **koirankopissa**”, jossa **koirankoppi on tekemisen kohteena**. (SE26, LOK)

(57) **Tekemisen kohde** esimerkiksi ”mene omaan **huoneeseesi**”, **huone on tekemisen kohde** (TEF0042, LOK)

(58) Objekti on **kohde eli se kenelle tehdään jotakin**. Eli esimerkiksi minä kävin hakemassa **ELLALLE** paketin kahvia. (IV25, LOK)

(59) Objekti on **tekemisen kohde**. Esimerkiksi Pekka pyöräili kouluun **polkupyörällä, polkupyörä on objekti**. (HE12, LOK)

LOK-aineistossa esiintyy 28 esimerkkilauseetta jo määritelmien yhteydessä, joista nostamani viisi esimerkkiä ovat virheellisiä. Ne havainnollistavat hyvin sitä, että tekemisen kohteeksi on käsitetty esimerkiksi paikkaa (esimerkit 55–57), saajaa (esimerkki 58) tai välinettä (esimerkki 59). Tekemisen kohteena oleminen käsitetään niin laajasti, että sen käyttö muuttuu epätarkaksi. Uskoisin, että tässä on osittain kyse ilmiöstä, että objektille on opittu jokin

vakiintunut määritelmä ulkoa, mutta määritelmän käyttämisen hallinta osoittaa, ettei sitä ole ymmärretty tarpeeksi syvästi. Vaikka nostin tässä vaiheessa esiin esimerkkejä vain LOK-aineistosta, myös maisterivaiheen opiskelijoilla ilmenee samansuuntaisia haasteita objektin käytössä varsinaisten esimerkkilauseiden yhteydessä. Käsittelen niitä eri lauserakenteiden osalta myöhemmin tässä luvussa.

(60) Objekti on lauseenjäsen, joka kertoo tekemisen kohteen. **Lauseessa niitä voi olla useampi tai ei yhtään.** (ME22, LOK)

Vain yhdessä vastauksessa kaikista 114 vastauksesta käsitellään objektin syntaktista asemaa. Väite on kielitieteellisesti arvioiden osittain paikkansapitävä. Objekti voi jäädä lauseesta pois, mutta objekteja ei voi olla yhtä useampaa muuten kuin rinnasteisina (VISK § 908).

Määritelmä on arkikielinen ja kielitieteellisesti epätarkka. Objektin läsnäoloon lauseessa vaikuttaa muun muassa verbin transitiivisuus. Transitiiviverbien valenssiin kuuluu objekti, mutta objektin pakollisuudesta ei ole mainintaa vastauksessa, vaikka sen mahdollista poisjääntiä onkin kommentoitu. Erilaisten verbien asettamat odotukset objektille on siis tiedostettu osittain muttei kokonaan. Verbien transitiivisuus ja intransitiivisuus käsitteinä tai hallittavana kielen ilmiönä ei kosketa peruskouluopetusta, joten on odotuksen mukaista, ettei luokanopettajaopiskelija käytä niitä määritelmässään.

(61) Objektilla tarkoitetaan jotakin kohdetta, kuten tekemisen kohdetta. Objekti **vastaa tyypillisesti kysymykseen ketä, kenet tai mitä, minkä:** laulua, kenkää, (näen) _hänet_. (KR1, LOM)

(62) Objekti on tekemisen kohde. Esimerkiksi lauseessa: Matti maalaa taloa, talo on tekemisen kohde, eli objekti. **Voit siis kysyä esim. mitä Matti maalaa?** (KI62, LOK)

Myös objektin osalta luokanopettajaopiskelijat hyödyntävät apukysymyksiä. LOK-aineistossa kuudessa vastauksessa hyödynnetään esimerkkien 61 ja 62 kaltaista puhdasta kysymysmallia. Lisäksi neljässä vastauksessa esitetään apukysymyksiä *mitä, minkä* ja *kenelle*. LOM-aineistossa apukysymyksiä hyödynnetään kolmessa vastauksessa, joissa kaikissa ne on muotoiltu puhtaan kysymysmallin mukaisesti.

Apukysymyksistä käy ilmi, että luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät objekteiksi sekä elollisia (*ketä, kenet*) että elottomia (*mitä, minkä*) tarkoitteita. Kysymyssanojen muodot paljastavat myös, että objekti voi esiintyä eri sijamuodoissa. LOK-aineistossa *mitä* ja *minkä* esiintyvät rinnakkain kolmessa vastauksessa. LOM-aineistossa ne esiintyvät kahdessa vastauksessa. Objektin sijavaihtelua ja sen vaikutusta merkitykseen ei kuitenkaan mainita

eksplisiittisesti yhdessä vastauksessa. Objektin taipuminen mainitaan yhdessä vastauksessa.

(63) Objekti ilmaisee tekemisen kohteen. Voidaan kysyä, mitä/ketä. Esimerkiksi Matti maalaa autoa, auto on se, jota maalataan. **Objekti-sana yleensä taipuu eli löytyy esim. muodossa autoa, omenaa, kissaa.** (19A23, LOK)

Vastauksessa (esimerkki 63) ei kuitenkaan esitetä muita sijamuotoja kuin partitiivi. Esimerkkilauseissa esiintyy kuitenkin myös genetiivi- ja nominatiivisijaisia totaaliobjekteja. LOK-aineistossa SVO-lauseissa 57 vastauksessa esimerkklauseessa on partitiiviobjekti, kymmenessä totaaliobjekti ja kahdessa molempia. OVS-lauseissa 28 vastauksessa on partitiiviobjekti, 11:ssä totaaliobjekti ja kahdessa molempia. LOM-aineistossa SVO-lauseissa seitsemässä on partitiiviobjekti ja kahdessa totaaliobjekti. OVS-lauseissa viidessä objekti on partitiivissa ja kolmessa genetiivissä. Huomion arvoista on, että LOM-aineistossa vain yksi vastaaja on muuttanut objektin sijaa esimerkklauseissaan, muut ovat käyttäneet esimerkklauseissa systemaattisesti joko partitiivia tai genetiiviä. LOK-aineistossa yhteys ei ole näin selkeä. Partitiiviobjekti on tämän aineiston perusteella ensisijaisempi totaaliobjektiin nähden, mutta yksittäisten esimerkklauseiden perusteella on haastava sanoa siitä sen enempää. Aineistossa on kuitenkin näyttöä myös sen puolesta, että objektin sijana käytetään myös erityisesti genetiiviä.

Kaiken kaikkiaan objektin sijamuodon vaihtelu näyttää olevan aineistossa kielen ilmiö, jota luokanopettajaopiskelijat eivät kykene sanoittamaan, mutta jonka hallinnasta on varovaista näyttöä. Etenkin neljä vastausta, joissa käytettiin apukysymyksiä *mitä* ja *minkä*, osoittavat, että objektin sijamuodon vaihtelu on alitajuntaisesti sisäistetty, vaikkei sitä osatakaan sanoittaa sen tarkemmin. Näitä vastauksia voisi tulkita niin, että objektin sijamuodon vaihtelu on Campsin mallin mukaisesti metakielen toisella tasolla, jossa metalingvistinen tietoisuus ei ole vielä täysin kehittynyt varsinaiseksi metakieleksi.

Objektin muodon rajoittuminen kieliopillisiin sijoihin (nominatiivi, genetiivi, partitiivi ja akkusatiivi) osoittautuu kuitenkin haasteelliseksi luokanopettajaopiskelijoille.

(64) Otto ui **meressä.** (AV11, LOK)

(65) Matti ajaa **autolla.** (AE21, LOM)

(66) **Pellolla** on lehmia. (MA06, LOK)

(67) **Ulkona** kiikutaan keinuissa. (NA26, LOM)

(68) **Jalkapallo** lentää ilmassa. (KR15, LOM)

Esimerkkilauseissa tarjotaan paljon adverbiaaleja objektin tilalle. Esimerkit 64 ja 65 ovat SVO-lauseista. LOK-aineistossa esiintyy 23 lausetta, joissa objektin paikalla on adverbiaali. Objektin ymmärtäminen ensisijaisesti kohteena syrjäyttää objektin muotoseikat, kuten totesin jo aiemmin tässä luvussa. Myös LOM-aineistossa kahdessa vastauksessa SVO-lauseissa on objektin tilalla adverbiaali. OVS-lauseissa on samankaltaisia hallinnallisia puutteita. LOK-aineistossa 36 esimerkkilauseessa on virhe objektissa. Niistä 17:ssä virhe on nimenomaan objektissa. Subjektin ja objektin virheelliset yhteisesiintymät selittyvät SVO-sanajärjestyksellä sekä predikatiivilauseilla, joita käsittelin jo subjektin yhteydessä.

Predikatiivilauseissa olennainen ongelma on siinä, että henkilötarkoitteinen predikatiivi on käsitetty subjektiksi, vaikka se lopulta vaikuttaa myös objektin virheelliseen muodostamiseen. Kun virhe esiintyy pelkästään objektissa, objektin tilalla on lauseen alkuinen adverbiaali, kuten esimerkissä 66. LOM-aineistossakin esiintyy kolme virhettä 11 esimerkkilauseesta, joissa kahdessa virhe on sekä subjektissa että objektissa. Esimerkissä 67 sekä objektin että subjektin tilalla on adverbiaali. Esimerkissä 68 puolestaan *jalkapallo* on ymmärretty subjektin sijaan objektiksi. Näiden lisäksi yhdessä vastauksessa objektiksi on tarjottu adverbiaalia.

OVS-lauseiden oikeassa muodossa olevat esimerkit osoittavat, että objektin mahdolliset rakenteet hallitaan vaillinaisesti. Sekä LOM-aineistossa että LOK-aineistossa kaikki teknisesti oikeat esimerkkilauseet ovat epätyypillisessä sanajärjestyksessä.

(69) Autoa ajaa Roope. (TR24, LOM)

(70) Kirjaa luumme me. (TR1, LOK)

LOK-aineistossa tällaisia vastauksia esiintyy 42 vastauksessa. LOM-aineistossa puolestaan kahdeksassa vastauksessa on esimerkkien 69 ja 70 kaltainen epätyypillinen sanajärjestys. OVS-lause on suomen kielessä pääsääntöisesti tunnusmerkkinen SVO-lauseeseen verrattuna, joten kysymyksen asettelu ei ole parhain mahdollinen. Esimerkiksi tunnistustehtävä olisi voinut tuottaa laajempaa näkemystä objektin eri rakenteiden hahmottamisesta. Luontevasti objektialkuisissa tunnekausatiivilauseissakaan ei aina ole subjektia, joka voi vaikuttaa niiden esiintymättömyyteen esimerkkilauseissa. Esimerkiksi *minua harmittaa käytöksesi* olisi kuitenkin voinut olla esimerkki tunnusmerkittömässä sanajärjestyksessä olevasta OVS-lauseesta.

(71) Hiiri oksetti kissaa. (TE5, LOK)

Mielenkiintoista on, että LOK-aineistossa esiintyy tulkintani mukaan yksi tunnekausatiivilause (esimerkki 71), mutta siinä on SVO-sanajärjestys. Yksittäisen esimerkin pohjalta on mahdotonta sanoa mitään yleistävää, mutta tunnekausatiivilauseen kokijaobjekti on varovaisen tulkintani mukaan käsitetty niin aktiiviseksi toimijaksi, että se on ymmärretty subjektina. Jos esimerkkilause olisi ollut muodossa *Kissaa oksetti hiiri*, se olisi ollut toimiva esimerkkilause OVS-lauseesta. Esimerkkilauseeseen voi toisaalta tulkita myös niin, että hiiri aiheutti kissan oksentamisen. Myös siinä tapauksessa se on kuitenkin SVO-lause.

Esimerkkilauseet osoittavat, että objektin hallinnassa on enemmän haasteita kuin esimerkiksi subjektin kohdalla. Etenkin LOK-aineistossa sekä SVO- että OVS-lauseissa on virheitä objektin osalta. OVS-lauseiden osalta LOK-aineistossa on yhdeksän tyhjää vastaustakin 49 virheellisen vastauksen (näistä kolmessa esiintyy sekä oikeita että virheellisiä esimerkkilauseita) lisäksi. SVO-lauseissa on kaksi tyhjää kohtaa ja 26 virheellistä vastausta (joista taas kolmessa esiintyy sekä oikeita että virheellisiä esimerkkilauseita). LOM-aineistossa vastauksia ei ole jätetty tyhjiksi, mutta niissäkin esiintyy kahdesta kolmeen virheellistä vastausta. Objektin määritelmiä ei kuitenkaan ole jätetty tyhjäksi kummassakaan aineistossa.

Objektin määritelmät ovat LOK- ja LOM-aineistoissa hyvin samansuuntaiset. Molemmissa objektin semanttinen rooli korostuu ja objektin muotoa sivutaan vain implisiittisesti apukysymysten avulla. Määritelmässä edustuu arkikielisiä ilmauksia. Objektin määrittely tekemisen kohteeksi ei yllä metakielen neljännelle tasolle vaan jää ei-kielitieteelliselle tasolle ja ajoittain jopa paikkansapitämättömäksi. Objektin hallinnassa esiintyy vaihtelua. Objekti sekoittuu herkästi adverbiaalien kanssa, mikä selittyy sillä, että aineistoni perusteella objektin muodot ovat lähes täysin saavuttamattomissa luokanopettajaopiskelijoille. Näiden – erikokoisten – aineistojen perusteella voisi sanoa, että maisterivaiheen opiskelijat eivät käytä adverbiaaleja objektin tilalla niin paljon. Vaikka objektin hallinta olisikin kehittynyt kieliopintojen aikana, se ei kuitenkaan heijastu määritelmiin asti, jolloin mahdollinen metalingvistisen tietoisuuden kehittyminen ei ole edennyt metakielen tasolle ainakaan annettujen vastausten perusteella.

4.4 Predikaatti

Kuten subjektin ja objektin luokanopettajaopiskelijat määrittelevät predikaatinkin usein sen merkityksen kautta.

(72) **Tekemistä kuvaava** sana lauseessa (TE04, LOK)

(73) Predikaatti **kertoo mitä lauseessa tapahtuu** (KR25, LOK)

(74) **Kuvaa tekemistä** (KO5, LOM)

LOK-aineistoissa tekemiseen, tapahtumiseen tai olemiseen viitataan 65 vastauksessa, LOM-aineistossa kuudessa.

(75) Predikaatti on tehtävä asia, eli lauseen verbi. **Sen saa selville kysymällä, mitä tehdään?** (LOM7)

(76) **Predikaatti vastaa kysymykseen mitä?** Eli mitä tehdään, mitä syödään jne jne. (IV25LOK)

Kysymysstrategia on predikaatin yhteydessä huomattavasti harvinaisempi kuin subjektin ja objektin yhteydessä. Molemmissa aineistossa puhdas kysymysstrategia esiintyy vain kerran (esimerkit 75 ja 76). Predikaatiivin yhteydessä esitetyt kysymysstrategiat muistuttavat paljon objektin yhteydessä esitettyjä. Kysymyssana *mitä* voi toki vastata kumpaan tahansa kysymykseen, mutta vaatii käyttäjältään sen, että on ymmärtänyt, millaista lauseenjäsentä on sillä hetkellä etsimässä. Näissäkin vastauksissa muotoiltu kysymys voi herkästi ohjata objektin äärelle, joten ne ovat epätarkkoja ja sisältävät oletuksen, että oppilas tietäisi jo entuudestaan predikaatin ja objektin muoto- ja merkityserot.

(77) **Lauseen verbi** (AA22, LOK)

(78) Predikaatti on **lauseen persoonamuotoinen verbi** (KA06, LOK)

(79) **Persoonamuotoinen verbi** (KR15, LOM)

(80) **Verbi** (SS17, LOK)

(81) Predikaatti on lauseen tekeminen, **ikäänkuin verbi**. Kaikissa lauseissa on predikaatti. (PP21, LOK)

Predikaatin yhteydessä luokanopettajaopiskelijat nostavat sanaluokan esiin paljon subjektia ja objektia useammin. LOK-aineistossa *verbi* mainitaan 53 vastauksessa ja LOM aineistossa 9 kertaa. Sanaluokan mainitsemisen yleisyyttä voi selittää se, että predikaatiksi kelpaa yksiselitteisesti vain verbit. Myös oppikirjoissa predikaatti määritellään ensisijaisesti

persoonamuotoiseksi verbiksi (Niemi 2021: 28). LOK-aineistossa verbi on tarkennettu persoonamuotoiseksi 17 vastauksessa. LOM-aineistossa puolestaan kuudessa vastauksessa verbi on määritelty persoonamuotoiseksi. Varsinaisesti se, että verbi on sanaluokka, mainitaan yhdessä LOK-aineiston vastauksessa.

Käsittelin jo luvussa 4.1, kuinka luokanopettajaopiskelijat käyttävät *predikaattia* ja *verbiä* paikoin jopa niin, että *verbi* sekoittuu lauseenjäsenkäsitteiden sekaan. Esimerkit 79 ja 80 havainnollistavat, kuinka myös predikaatin määritelmässä esiintyy *predikaatin* ja (*persoonamuotoisen*) *verbin* synonyyminomaista käyttöä. Tämän tyyppisissä vastauksissa ei noteerata sitä, että predikaatti lauseenjäsenenä viittaa kuitenkin tietyn lauseen verbiin. Toisaalta LOK-aineistossa esiintyy myös kaksi esimerkin 81 kaltaista vastausta, joissa häivytetään predikaatin ja verbin yhteyttä lieventävällä *ikään kuin* -ilmaisulla.

Termin *persoonamuotoinen verbi* käyttö aineistossa osoittaa, että se on hyvinkin saavutettavissa luokanopettajaopiskelijoille. Jos vastauksia tulkitaan opetustilanteissa käytettävänä määritelmänä, ne osoittavat myös oletuksen, että luokanopettajaopiskelijat pitävät sitä tutuna terminä ja ilmiönä oppilaille. *Verbi* ja *persoonamuotoinen verbi* ovat jo kielitieteellisiä käsitteitä, jolloin luokanopettajaopiskelijoiden käyttämä metakieli on sen osalta korkealla tasolla. Sanaluokan käsittelyä voi pitää myös morfologisiin kielen piirteisiin keskittyvänä metakielenä, jolloin lauseenjäsenyyksen käsittely syventyy semanttisista merkitysseikoista muodon tarkasteluun.

(82) Predikaatti kertoo lauseessa mitä ollaan tekemässä, mikä on lauseen tapahtuma. Se on yleensä **verbi tai verbien yhdistelmä**. Lauseessa voi olla vain yksi predikaatti. Minä söin omenan, jolloin söin (syödä) on lauseen predikaatti. (MJ26, LOK)

Vain yhdessä LOK-aineiston määritelmässä käsitellään sitä, että predikaatti voi koostua myös useampisanaisesti verbistä. Vastauksessa on käytetty ilmaisua *verbien yhdistelmä*, joka voi viitata niin liittomuotoihin, verbiketjuihin kuin verbiliittoihinkin. Siinä missä *verbin* ja *persoonamuotoisen verbin* yhteydessä luokanopettajaopiskelijat saavuttivat jo metakielen korkeinta tasoa, verbin tarkemmassa tarkastelussa palataan metakielen kolmannelle tasolle. *Liittomuodot*, *verbiketjut* ja *verbiliitot* eivät ole termejä, joita kouluopetuksessa käytettäisiin tai joita luokanopettajaopiskelijatkaan välttämättä tunsivat. Useampi sanaisen verbin nostaminen määritelmään tarkentaa ja laajentaa kuitenkin predikaatin määritelmää suhteessa muihin vastauksiin, vaikka terminologisesti se ei olisikaan niin kielitieteellinen.

(83) **Lause rakentuu predikaatin ympärille** ja sisältää verbin. Verbi voi olla erilaisissa muodoissa, kuten eri persoonamuodoissa taikka aikamuodoissa. (KR1, LOM)

(84) Lauseen **ydin** (RI22, LOK)

(85) Predikaatti on **lauseen tärkein osa**. Se ilmaisee, mitä tehdään. Lauseen verbi. (RE14, LOK)

Myös predikaatin syntaktista asemaa on kommentoitu sekä LOK- että LOM-aineistossa. Syntaktisen aseman esiintuomiseen on kahdenlaista lähestymistapaa. Käsittelen ensimmäisenä esimerkkien 83–85 kaltaiset tapaukset, joissa predikaattia arvioidaan suhteessa muihin lauseenjäseniin. LOM-aineistossa predikaatin syntaktista asemaa käsitellään vain yhdessä vastauksessa, jossa predikaatti määritellään *lauseen keskeisimmäksi jäseneksi*. Predikaattia ei suoraan arvioida tärkeimmäksi jäseneksi, mutta se nostetaan lauseen jäsentymisen keskiöön perustelematta sitä tarkemmin. LOK-aineistossa kuudessa vastauksessa predikaattia kuvailaan esimerkkien 84 ja 85 tavoin *lauseen ytimeksi, tärkeimmäksi osaksi, pääjäseneksi* tai *aiheeksi*. Viidessä vastauksessa ei perustella tätä arviointia mitenkään, mutta yhdessä vastauksista määritelmää jatketaan predikaatin pakollisuudella (ks. esimerkki 86).

(86) Pääjäsen, koska **löytyy aina lauseesta**. On lauseen verbi. **Esiintyy yksin tai subjektin kanssa**. (ST17, LOK)

(87) Predikaatti kertoo lauseessa mitä ollaan tekemässä, mikä on lauseen tapahtuma. Se on yleensä verbi tai verbien yhdistelmä. **Lauseessa voi olla vain yksi predikaatti**. Minä söin omenan, jolloin söin (syödä) on lauseen predikaatti. (MJ26, LOK)

Esimerkin 86 kaltaisia määritelmiä predikaatin pakollisuudesta on LOK-aineistossa yhteensä viisi. Esimerkin 86 vastaus on kuitenkin aineistossa ainoa, jossa tarkastellaan muita lauseenjäseniä suhteessa predikaattiin. Väite on kielitieteellisesti vajaa, sillä predikaatti voi muodostaa lauseen subjektin lisäksi myös muiden lauseenjäsenten kanssa. Tarkempaa havainnointia kielestä osoittaa kuitenkin se, että vastaaja pystyy määrittelemään, että predikaatti voi yksinään muodostaa kokonaisen lauseen. Esimerkki 87 puolestaan on ainoa aineistossa, jossa käsitellään sitä, että lauseessa voi olla vain yksi predikaatti. Kun ottaa huomioon, että samassa vastauksessa käsitellään myös sitä, että predikaatti voi koostua useampisanaisesta kokonaisuudesta, havainto on hyvinkin tarkka. Useampisanaisen predikaatin hallinnasta kyseiseltä vastaajalta ei kuitenkaan ole näyttöä aineistossa.

Esimerkkilauseiden predikaateissa korostuu laajemminkin yksisanaisten verbien käyttö. Kaikista annetuista esimerkkilauseista sekä LOK- että LOM-aineistoissa vain kuudessa

esimerkkilauseessa on käytetty perfektiä, jolloin käytetään verbin liittomuotoa. Aineiston pohjalta on siis mahdotonta sanoa tämän enempää useampi sanaisten predikaattien hallinnasta tai ymmärryksestä. Niitä ei yksinkertaisesti esiinny aineistossa.

Predikaatin muodostamisessa ei juurikaan esiinny haasteita aineistossa. Predikatiivilauseiden yhteydessä on virheellisiä predikaattejakin, mutta käsittelen niitä tarkemmin vasta seuraavassa luvussa predikatiivin yhteydessä. Muissa osioissa virheelliset muodot ovat kuitenkin subjektissa ja objektissa, ei predikaatissa. Tyhjiä vastauksia LOK-aineistossa subjektin ja predikaatin muodostamisessa esimerkkilauseissa on kaksi, SVO-lauseissa kaksi, OVS-lauseissa kahdeksan, predikatiivilauseissa 20 ja subjektittomissa lauseissa kuusi. LOM-aineistossa vain yksi predikatiivilause on jätetty tyhjäksi.

Käsittelen seuraavaksi subjektin ja predikaatin muodostamia esimerkkilauseita intransitiivisuuden ja transitiivisuuden näkökulmasta. LOK-aineistossa olen jättänyt tarkastelun ulkopuolella 3 vastausta, joissa subjektin lisäksi predikaatti on saanut myös muita täydennyksiä.

(88) Hän **käveli** (PE24, LOK)

(89) Minä **heitän** (EM19, LOK)

(90) Aino **syö** (SK05, LOM)

Kun lause muodostuu vain subjektista ja predikaatista, predikaatiksi tulee intransitiivinen verbi. Luokanopettajaopiskelijat ovat käyttäneet esimerkkilauseissaan sekä puhtaasti intransitiivisia verbejä että myös prototyypillisesti transitiivisempia (eli objektin vaativia) verbejä. Näiden lisäksi aineistossa esiintyy verbejä, jotka voivat luontevasti esiintyä sekä objektin kanssa että ilman. Esimerkissä 88 on puhtaasti intransitiivinen verbi, jollaisia LOK-aineistossa on 47 vastauksessa. Kahdeksassa vastauksessa on puolestaan esimerkkilause, jossa on valittu käyttää prototyypillisesti transitiivista verbiä kuten *heittää*, *katsoa*, *ostaa* tai *tehdä*. Näiden lisäksi aineistossa esiintyy 35 vastauksessa verbi, jota voi käyttää sekä objektin kanssa että ilman. Ilman objektia fokus on enemmän toiminnassa kuin toiminnan kohteessa. Tällaisia verbejä aineistossa esiintyy esimerkiksi *syödä*, *leipoa*, *pelata*, *ajaa*, *lukea* ja *kirjoittaa*. LOK-aineistossa 7 vastauksessa on useampi kuin yksi esimerkkilause, joista viidessä on sekaisin puhtaasti intransitiivisia ja sellaiseksi muotoiltuja. LOM-aineistossa puhtaasti intransitiivisia verbejä on neljä ja verbien *syödä*, *lukea*, *leipoa* kaltaisia on seitsemän.

(91) Lasse **juo** (PS69, LOK)

Täydennyksettömässä käytössä verbeille voi ilmetä vakiintuneita merkityksiä. Esimerkissä 92 on käytetty verbiä *juoda* ilman prototyyppistä objektitäydennystä. Tässä muodossa *juoda*-verbiä käytetään usein viittaamaan alkoholin juomiseen. (VISK § 460.) Merkityksellä leikittely voi osoittaa joko syvällistä ymmärrystä kielestä tai sen puutetta. Tämän esimerkin perusteella on mahdotonta sanoa, kummasta tässä tapauksessa on kyse. Vaikkei esimerkiksi verbien intransitiivisuutta tai transitiivisuutta käsitellä alakoulussa ja sen hallintakin on usein intuitiivista suomea äidinkielenään puhuville, voivat tällaiset yksittäiset merkityserot aiheuttaa opetuksessa tilanteita, joihin luokanopettajankin on hyvä varautua.

En käsittele muiden osioiden esimerkkilauseita enää tässä yhteydessä tämän enempää. Analysoin predikaatiivilauseiden predikaatit predikaatiivien kanssa yhtä aikaa seuraavassa luvussa. Yleishuomiona voin esittää sen, että aineistossa esiintyvät predikaatit ovat lähes poikkeuksetta preesensissä. LOM-aineistossa esiintyy kaiken kaikkiaan kolme imperfektiä. LOK-aineistossa 16 vastauksessa on käytetty imperfektiä ja kuudessa perfektiä. Aineiston esimerkeissä korostuvat siis yksisanaiset verbit, jotka ovat preesensmuodossa. Vastauksissa on annettu pääsääntöisesti vain yksittäisiä esimerkkilauseita. Luokanopettajaopiskelijat näyttävät suosivan yksinkertaisia esimerkkejä, jolloin kielen vaihtelu jää näkymättömiin.

Vaikka predikaatin hallinnasta onkin vain yksipuolista näyttöä, predikaatin määrittely osoitti, että luokanopettajaopiskelijat määrittelevät predikaatin kaikista lauseenjäsenistä laajimmin ja tarkimmin. Useimmissa vastauksissa käsiteltiin sekä predikaatin merkitystä, muotoa että käyttöäkin. Luokanopettajaopiskelijat yhdistivät predikaattiin kielitieteellisesti paikkansapitäviä termejä kuten *verbin* ja *persoonamuotoisen verbin*. Niiden lisäksi he käyttivät myös arkikielisempiä ilmauksia, vaikka yksittäisissä vastauksissa esiintyikin tarkkoja ja paikkansapitäviä havaintoja esimerkiksi predikaatin asemasta lauseessa. Muutamissa vastauksissa esiintyi arvottavia määritelmiä predikaatin tärkeydestä lauseenjäsenyyksessä. Tällöin metakieli on hyvin ei-kielitieteellistä, mutta voi auttaa lauseenjäsenyyksen hallinnassa, kun lauseen tarkastelu aloitetaan nimenomaan pakollisesta predikaatiivista, jonka täydennyksiä muut lauseenjäsenet ovat.

4.5 Predikaatiivi

Predikaatiivin määrittely osoittautui hankalaksi luokanopettajaopiskelijoille. LOK-aineistossa 36 vastausta on jätetty tyhjäksi tai vastauksessa on kerrottu, ettei muista tai tiedä predikaatiivia. Myös LOM-aineistossa kahdessa vastauksessa on ohitettu predikaatiivin määrittely sanomalla, ettei muista, mitä predikaatiivi tarkoittaa. Muiden lauseenjäsenien kohdalla vastaavaa ei ole

tapahnut. Predikaatissa LOK-aineistossa kolme on jättänyt vastauksen tyhjäksi, mutta muuten kaikkiin lauseenjäseniin on annettu määritelmät niin LOK- kuin LOM-aineistossa. Predikatiivilauseissakin LOK-aineistossa on 20 tyhjää vastausta ja LOM-aineistossa yksi. Predikatiivi näyttäisi siis sekä terminä että hallittavana rakenteena olevan selkeästi muita lauseenjäseniä vieraampi. Alakoulun oppikirjoissa predikatiivin käsittely onkin harvinaista. Yläkoulussa predikatiivia on kuitenkin käsitelty, joten sen puolesta luokanopettajaopiskelijoiden on mahdollista tuntea ja hallita myös predikatiivi lauseenjäsenenä. (Marjokorpi 2022: 18–19.)

(92) Kertoo **millainen jokin on** (SS17, LOK)

(93) Predikatiivi on subjektin **ominaisuus**, käytetään vain olla-verbin yhteydessä (TR24, LOM)

(94) Predikatiivi on lauseenjäsen, joka **vastaa kysymykseen millainen**. Predikatiivi täydentää lausetta usein. (KM25, LOK)

Kuten muissakin lauseenjäsenissä, myös predikatiivin määrittelyssä otetaan usein huomioon sen merkitys. LOK-aineistossa 35 vastauksessa predikatiivin kerrotaan olevan kuvaileva sana, ominaisuus tai ilmaisevan millainen jokin on. LOM-aineistossa neljässä vastauksessa käsitellään samankaltaista tematiikkaa. LOK-aineistossa esiintyy neljässä vastauksessa aineistolle ominaista kysymysstrategian käyttöä *millainen*-kysymystä hyödyntäen. Predikatiivin semanttisissa määritelmässä huomion arvoista on se, ettei sille osata enää antaa samanlaista yksisanaista merkitystä kuin esimerkiksi subjektille tai objektille. Predikatiivin merkitystä voisi kuvailla lyhyesti ominaisuudeksi tai luokaksi, mutta luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiintyy enemmän pidempiä tulkintoja siitä, että predikatiivi kuvailee tai kertoo jotakin. Arkikielisemmät määritelmät heijastuvat predikatiivin hallintaan, jota tarkastelen lisää myöhemmin.

(95) Täydentää lauseen **predikaattia**. (EK19, LOK)

(96) Täydentää **subjektia**, antaa tarkempaa tietoa (AE6, LOK)

(97) Täydentää lauseen **predikaattia** ja viittaa **subjektiin**, kertoo millainen tai mikä subjekti on (ME02, LOK)

(98) Täydentää lauseen predikaattia, liittyy subjektiin tai **objektiin** (PE24, LOK)

(99) Lauseenjäsen, joka kertoo millainen tai mikä **toinen lauseenjäsen** on. (TA29, LOK)

Predikatiivi on useassa vastauksessa määritelty muiden lauseenjäsenten avulla. Sekä LOM-että LOK-aineistoissa esiintyy kahtiajakautumista sen suhteen täydentääkö tai kuvaileeko predikatiivi luokanopettajaopiskelijoiden mielestä predikaattia vai subjektia (ks. esimerkit 96 ja 95). LOK-aineistossa *predikaatti* on nostettu predikatiivin pariin 23 vastauksessa kun taas *subjekti* 15 vastauksessa. Näistä viidessä vastauksessa on käsitelty esimerkin 97 tavoin yhtä aikaa predikaattia ja subjektia. Kolmessa vastauksessa on esimerkin 98 tavoin mainittu myös *objekti*. LOM-aineistossa kahdessa vastauksessa predikatiivi määritellään predikaattia täydentäväksi. Kolmen vastauksen mukaan predikaatti kuvailee subjektia. LOK-aineistossa seitsemässä vastauksessa ja LOM-aineistossa yhdessä vastauksessa on päädytty esimerkin 99 mukaiseen tapaan kiertää toisen lauseenjäsenen spesifioiminen.

Kaikki edellä mainitut tavat ovat oikeastaan kielitieteellisestikin oikein. VISK:n predikatiivia käsittelevässä pykälässäkin (§ 943) käytetään ilmauksia kuten *luonnehtii toista lauseenjäsentä*, *luonnehtii yleensä subjektia* ja *olla-verbin täydennys*. Kaikista tarkimpia määritelmiä siis lienevät ne LOK-aineiston kaksi vastausta (esim. esimerkki 97), jossa predikatiivi määritellään predikatiivin täydennykseksi, joka viittaa subjektiin kuitenkin mainitsematta objektia. Edelliset määritelmät ovat kuitenkin lähtökohtaisesti kielitieteellisesti paikkansapitäviä, niiden tarkkuuksissa vain on eroja.

(100) **Olla -verbin jälkeen** tuleva tekijän ominaisuus. (OT00, LOK)

(101) Predikatiivi on lauseenjäsen, joka esiintyy **yleensä "on"- sanan yhteydessä**. Se antaa lisätietoa tai kuvailee lauseen tekijää. (MA29, LOM)

Predikatiivi ei voi kuitenkaan esiintyä minkä tahansa predikaatin kanssa. *Olla*-verbi on yhdistetty predikaattiin LOK-aineistossa yhdeksän kertaa ja LOM-aineistossa neljä kertaa. Koska predikatiivin esiintymisympäristö on näin tarkkarajainen, se helpottaa ei-kielitieteilijöidenkin pääsyä rakenteen määritelmään. Vastauksissa on kuitenkin eroa sen suhteen, kuinka pakollisena luokanopettajaopiskelijat pitävät *olla*-verbiä. LOM-aineistosta poimitun esimerkin 101 lisäksi LOK-aineistossa esiintyy neljä vastausta, jossa *olla*-verbiä liitetään predikatiiviin *useimmiten* tai *yleensä*. Aineistossa esiintyy kuitenkin myös vastauksia, joissa predikatiivi *vaatii* tai esiintyy *vain* verbin *olla* yhteydessä.

(102) Kuvailee **adjektiivimaisesti** toista lauseen jäsentä (SA83, LOK)

(103) Predikatiivi kuvaa jotain toista lauseenjäsentä, **usein se voi olla adjektiivi**, eli vastaa kysymykseen millainen. Esimerkiksi lauseessa "Kakku on herkullinen" sana "herkullinen" on lauseen predikatiivi, koska se kuvaa toista lauseenjäsentä eli sanaa kakku. (te06, LOK)

LOK-aineistossa kahdessa vastauksessa määritelmään nostetaan adjektiivit. Esimerkissä 102 ilmaisua on epätarkennettu ja arkikielistetty. Esimerkissä 103 puolestaan sanaluokka määritellään varmemmin. Määritelmään jää myös muiden sanaluokkien mahdollisuus, mikä on paikkansapitävää predikatiivin kohdalla.

(104) Pallo on **pyöreä** (EM19, LOK)

(105) Aino on **kylläinen** (SK05, LOM)

(106) Minna on **opettaja** (OT00, LOK)

Esimerkkilauseiden perusteella luokanopettajaopiskelijat käyttävät predikatiiveina erityisesti ominaisuuksia kuvaavia adjektiiveja kuten esimerkeissä 104 ja 105. LOM-aineistossa kaikki kuusi predikatiivilauseetta sisältävät adjektiivin. LOK-aineistossa 35 predikatiivilauseesta 28 sisältää adjektiivin. Lopuissa seitsemässä on esimerkin 106 kaltainen substantiivipredikatiivi.

Koska predikatiivia ei ole aina ymmärretty nimenomaan *olla*-verbin täydennykseksi, molemmissa aineistoissa esiintyy myös virheellisiä lauseita, joissa predikatiivin kuvailevuus on ymmärretty laajemmin.

(107) Mies kävelee **hassusti** (KR15, LOM)

(108) Minulla on **jännittävä** kirja (KP17, LOK)

(109) Ohje tuli **valmiiksi** (KR1, LOM)

LOM-aineistossa neljässä vastauksessa on esimerkin 107 tavoin tapaa kuvaileva adverbiaali. LOK-aineistossa on 37 virheellistä lausetta, joissa esiintyy sekä tapaa kuvailevia adverbiaaleja että muiden lauseenjäsenten määritteitä ja yksittäinen tuloslausekin. Esimerkki 109 on siinä mielessä mielenkiintoinen, että muodossa *Ohjeesta tuli valmis* lauseesta olisi *tulla*-verbinkin kanssa saanut predikatiivilauseen, vaikkakin silloin predikatiivi olisi luonnehtinut elatiivisijaista nominaalilauseketta. Määritelmässään kyseinen luokanopettajaopiskelija on määritellyt, että predikatiivi tulee joidenkin verbien yhteyteen. Hän on käyttänyt siinäkin esimerkkiä *tulla valmiiksi*. Esimerkin 109 lause on nyt kuitenkin tuloslause, jossa *valmiiksi* on adverbiaali. Aineistossa esiintyy myös toinen *tulla*-verbin predikatiivilause, jota käsittelin myös subjektin yhteydessä.

(110) **Kakusta** tuli hieno (TE11, LOK)

Predikatiivi voi luonnehtia myös elatiivisijaista nominaalilauseketta kuten tässä esimerkissä. Esimerkkilause on onnistunut predikatiivilause, muttei vastaa pyydettyä lauseenjäsenystä

subjektialkuisesta predikatiivilauseesta. Vastausta on myös haastava analysoida tarkemmin, sillä luokanopettajaopiskelija on jättänyt predikatiivin määritelmän tyhjäksi.

Predikatiivista annetut esimerkkilauseet osoittavat, että vaikka *olla*-verbi esiintyy vain muutamassa määritelmässä, sen yhteys predikatiiviin hallitaan kuitenkin useammin.

Predikatiivi sekoittuu kyllä herkästi myös adverbiaaleihin ja muiden lauseenjäsenten määritteisiin. Predikatiivin määritelmissä korostuu myös lauseenjäsenten keskinäisen aseman tarkastelu. Predikatiivin yhteydessä predikaattiin viitataan johdonmukaisemmin nimenomaan predikaattina kuin verbinä. Predikatiivi näyttäisi olevan hieman useammin hallussa maisteriopiskelijoilla. Määritelmät ja esimerkkilauseet ovat kuitenkin samansuuntaisia onnistuessaan sekä kandi- että maisterivaiheen opiskelijoilla.

5 Pohdinta ja päätelmät

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaista metakieltä luokanopettajaopiskelijat käyttävät määrittelessään käsitteet *lauseenjäsen*, *subjekti*, *objekti*, *predikaatti* ja *predikatiivi*. Lisäksi halusin selvittää, kehittykö metakielellinen osaaminen opintojen aikana. Tutkimukseeni osallistui 114 luokanopettajaopiskelijaa, joista 95 oli kandidaatin tutkintoa suorittavia (LOK-aineisto) ja 11 jo maisterin tutkintoa suorittavia (LOM-aineisto).

Luokanopettajaopiskelijat keskittyivät määritelmässään ensisijaisesti merkityksiin, eli lauseenjäseniä määriteltiin *tekijäksi*, *tekemisen kohteeksi*, *tekemiseksi* ja *ominaisuudeksi* niiden semanttisten roolien kautta. Lauseenjäsen määriteltiin tyypillisesti *sanan* merkitykseksi tai tehtäväksi lauseessa. Vain satunnaisissa vastauksissa eksplisiittisesti nostettiin esiin, että lauseenjäsen voi koostua useamman sanan kimpusta eli lausekkeesta. *Lauseke*-termiä käytettiin vielä harvemmissa vastauksissa – ja vain LOK-aineistossa. Sanan lisäksi lauseenjäseniä kutsuttiin usein (lauseen) *osiksi* sekä LOM- että LOK-aineistoissa.

Subjektin ja objektin yhteydessä syntaktisten tai morfologisten ominaisuuksien esiintuominen oli harvinaista. Predikaatin määritelmässä sanaluokan käsitteleminen oli kuitenkin hyvin yleistä. Jo käsitteen *lauseenjäsen* määrittelyn yhteydessä luokanopettajaopiskelijat käyttivät *verbiä* osana lauseenjäsenkäsitteitä. Sanaluokkakäsitteen sekoittuminen lauseenjäsenkäsitteisiin ei ole yllätyksellistä. Rättyä (2017) on havainnut, että yksi keskeisimmistä ongelmista luokanopettajaopiskelijoiden metakielessä on käsitteiden sekoittuminen. Predikaatin määrittelemisen persoonamuotoisen verbin kautta oli LOK-aineistoissa lähes yhtä yleistä ja LOM-aineistossa jopa yleisempää kuin predikaatin määrittelemisen tekemisenä. Predikaatin määritelmässä korostui myös predikaatin syntaktinen asema. Sen lisäksi, että vastauksissa käsiteltiin predikaatin pakollisuutta lauseessa, sille annettiin myös arvottavia määritelmiä tärkeimpänä lauseenjäsenenä tai lauseen ytimenä.

Subjektin ja objektin määritelmässä korostui apukysymysten käyttö, joilla voidaan implisiittisesti viitata merkityksen lisäksi muotoon ja käyttöön liittyviin ominaisuuksiin. Erityisesti objektin apukysymyksissä oli havaittavissa sekä genetiivimuotoista *minkä* että partitiivimuotoista *mitä*. Yhdessäkään vastauksessa ei kuitenkaan käsitelty muodon vaikutusta objektin merkitykseen kokonaisuutena tai osana. Suomen kielessä objektin sijamuodolla on suora vaikutus lauseen tulkintaan. Partitiiviobjektilla ilmaistaan muun muassa objektin jaottomuutta tai kvantitatiivista epämääräisyyttä. (VISK § 931.)

Erityisen haastavaksi luokanopettajaopiskelijoille osoittautui objektin muodon rajautuminen vain kieliopillisiin sijoihin. Muotoseikkojen uupuminen määritelmistä heijastui annettuihin esimerkkilauseisiin. Objektin määrittelemisen vain tekemisen kohteeksi mahdollistaa paikkaa tai välinettä tarkoittavien adverbiaalien tulkitsemisen objektiksi. Objektin ja adverbiaalain erottaminen toisistaan aiheutti haasteita luokanopettajaopiskelijoille myös Rättyän tutkimuksessa (2017). Samankaltainen ilmiö on havaittavissa myös lauseenloppuisten subjektin osalta. Lauseenloppuisiksi subjekteiksi tarjottiin herkästi henkilötarkoitteisia adverbiaaleja ja predikatiiveja. Maisterivaiheen opiskelijat näyttäisivät hallitsevan subjektin ja objektin muotoseikat paremmin, mutta se ei heijastu määritelmiin asti. Myös LOM-aineistossa määritelmät ovat yhtä merkityskeskeisiä kuin LOK-aineistossa.

Luokanopettajaopiskelijoille haastavimmaksi lauseenjäseneksi osoittautui predikatiivi. Iso osa LOK-aineiston luokanopettajaopiskelijoista oli jättänyt predikatiivin määritelmän tyhjäksi. Predikatiivi oli maisteriopiskelijoilla useammin hallussa niin määritelmän kuin esimerkkilauseenkin osalta. Onnistuessaan määritelmät ja esimerkkilauseet olivat kuitenkin samansuuntaisia sekä kandi- että maisterivaiheen opiskelijoilla. Predikatiivin määritelmässäkin käsiteltiin herkästi sen merkitystä, vaikkei sille annettukaan yhtä usein samanlaista selkeää semanttista roolia kuin muille lauseenjäsenille. Merkityksen lisäksi predikatiivin suhdetta muihin lauseenjäseniin käsiteltiin sekä predikaattia täydentävästä näkökulmasta että subjektia luonnehtivasta näkökulmasta. Predikatiivi yhdistettiin usein jo määritelmätasolla *olla*-verbiin. *Olla*-verbin yhteys predikatiiviin näkyi esimerkkilauseissakin, mutta esimerkkilauseet osoittivat myös, että predikatiivi sekoitettiin herkästi tapaa ilmaisevaan adverbiaaliin tai muiden lauseenjäsenten adjektiivimääritelmiin.

Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (esim. Rättyä 2017, Marjokorpi–Tainio–Routarinne 2022, Marjokorpi 2023). Tutkimustulokseni heijastavat havaittua linjaa, että luokanopettajaopiskelijat tunnistavat prototyypiset perussubjektit ja kohdeobjektit, mutta haastavampien rakenteiden jäsentäminen on puutteellista. Tämä jatkuu aineistossani myös predikaattiin, sillä luokanopettajaopiskelijat tuottavat esimerkkilauseissaan erityisesti yksisanaisia myönteisiä verbejä preesensissä eivätkä muutamaa vastausta lukuun ottamatta huomioi pidempien predikaattien mahdollisuutta määritelmässään. Erityisesti predikatiivi tuotti haasteita luokanopettajaopiskelijoille. Vaikka predikatiivin määritelmä on muihin lauseenjäseniin verrattuna tarkkarajainen ja lyhyt, se ei vaikuta olevan kovinkaan saavutettavissa luokanopettajaopiskelijoille.

Oma kielitieteellisempi lähestymistapani tarjoaa kuitenkin uuttakin näkökulmaa luokanopettajaopiskelijoiden käyttämään metakieleen. Metakielen eri tasojen erittely auttaa jäsentämään, millaisille kielenilmiöille ei-kielitieteilijöillä on sanoja ja millaisia ne sanat ovat. Molemmissa aineistoissa luokanopettajaopiskelijat käyttivät sekä kielitieteellisiä termejä (esim. *persoonamuotoinen verbi* tai *lauseke*) että arkikielisiä termejä (esim. *osa*, *palikka* tai *useamman verbin yhdistelmä*) ja pidempiä ilmauksia (esim. *subjekti on virkkeessä esim. henkilö, joka tekee jotain*). Campsin mallin (2014) mukaisesti luokanopettajaopiskelijoiden kielessä esiintyi siis metakielen kolmatta ja neljättä tasoa. Se on hyvinkin odotuksenmukaista ottaen huomioon luokanopettajaopiskelijoiden roolin ei-kielitieteilijöinä sekä pedagogisen kieliopin tavoitteet oppilaiden metalingvistisen tietoisuuden huomioimisesta. Molemmissa aineistoissa esiintyi myös metakielen toista tasoa, joka näkyy vain hallinnan tasolla. Erityisesti objektin sijamuotojen käsittely erimuotoisten apukysymysten avulla osoittaa, että luokanopettajaopiskelija on havainnoinut eri muotoiset objektit ja käyttää oikeassa sijamuodossa olevia kysymyssanoja, muttei ole pystynyt sanoittamaan sitä tarkemmin.

Prestonin (1996) kielitietoisuuden ulottuvuuksien näkökulmasta predikaatti näyttäytyi aineistossani kaikista saavutettavimpana lauseenjäsenenä, joka pystyttiin määrittelemään tarkimmin ja yksityiskohtaisimmin. Predikaatin määritelmässä esiintyi yleisesti ottaen monipuolisimmin eri kielen piirteitä mutta myös eniten vastauksia, joissa esiintyi kaikkia kolmea tasoa: semantiikkaa, syntaksia ja morfologiaa. Yleisesti ottaen kaikkien lauseenjäsenten osalta semantiikka oli kaikista saavutettavimmissa olevin kielen taso luokanopettajaopiskelijoille. Pedagogisessa kieliopissakin korostetaan lauseenjäsenyyksestä semanttisia rooleja. Tämän aineiston vastauksia on mahdotonta tulkita siitä näkökulmasta, mikä jää vastausten ulkopuolelle valinnan seurauksena ja mikä osaamattomuuden. Merkityksiin keskittymisen voi siis tulkita olevan joko kouluopetusta tukeva valinta tai sen rajautumisen aiheuttava tekijä. Luokanopettajaopiskelijoiden käyttämät esimerkkilauseet kuitenkin osoittavat, että ainakin luokanopettajaopiskelijoiden itse tulisi kiinnittää enemmän huomiota lauseenjäsenten muotoseikkoihin voidakseen välttää virheelliset esimerkkilauseet opetustilanteissa.

Yksittäisen otannan perusteella on haastava sanoa yleistävästi, miksi tietyt kielenpiirteet tai ilmiöt esiintyvät ei-kielitieteilijöiden puheessa muita tiheämmin tai tarkemmin, mutta tutkimukseni perusteella voidaan ainakin todeta, mitä nämä tiheämmin ja tarkemmin esiintyvät kielen piirteet ovat luokanopettajaopiskelijoilla. Tutkimukseni osoittaa, että esimerkiksi sanaluokat vaikuttavat yleisemmältä kielenilmiöltä luokanopettajaopiskelijoiden

kielitajussa kuin sijamuodot. Edes kieliopillisia sijoja ei hahmoteta kieltä rajaaviksi muodoiksi. Helppo vastaus *miksi*-kysymykseen ainakin tässä tutkimuksessa näyttäisi olevan, että oppikirjoissa on käsitelty tiettyjä kielen piirteitä enemmän kuin toisissa. Siitä poikii kuitenkin jatkokysymys, miksi oppikirjoihin on valittu esimerkiksi tiettyjä termejä. Tämä tutkimus ei siihen tarjoa vastausta, mutta herättää kuitenkin ajatuksen esimerkiksi termin *lauseke* tarpeellisuudesta oppikirjoissa. Terminä se olisi jopa suomenkielinen ja näin ollen ehkä helpompi kuin esimerkiksi *subjekti*, mutta *lauseke* ei esiinny alakoulun oppikirjoissa (Niemi 2021, Marjokorpi 2022b) eikä juuri luokanopettajaopiskelijoiden määritelmissäkään. Lausekkeen suppea esiintyminen näyttää vaikuttavan muun muassa siihen, ettei useampi sanaisia kimppuja tuoteta spontaaneissa esimerkkilauseissa. Samoin (kieliopillisten) sijamuotojen puuttuminen määritelmistä heijastuu siihen, että subjektiksi tai objektiksi tarjotaan myös tarkoitteiltaan sopivia adverbialaaleja. Tutkimukseni on siis osoittanut, että tärkeintä luokanopettajaopiskelijoiden käyttämässä metakielessä ei aina olekaan keskittyä siihen, mitä he nostavat määritelmiinsä vaan mitä he jättävät sanomatta, koska sillä näyttäisi olevan enemmän vaikutusta epäonnistuneisiin esimerkkilauseisiin.

Olen lisäksi pyrkinyt laadullisen sisällönanalyysin avulla kuvaamaan yleisten säännönmukaisuuksien lisäksi myös yksittäisiä metakielellisiä saavutuksia. Vaikka yleinen tendenssi niin aiemmissa tutkimuksissa kuin omassa tutkimuksessanikin on, että luokanopettajaopiskelijoiden lauseenjäsennyksessä on merkittäviä aukkoja ja kehityskohtia, on luokanopettajaopiskelijoiden määritelmässä myös tarkkoja havaintoja kielestä arkikielelle ”käännettynä”. Koska kouluopetuksessa ei olekaan aina mielekästä pyrkiä kielitieteellisesti eksaktin terminologian pariin, näitä ei-kielitieteilijöiden määritelmiä voisi tarkastella enemmänkin siitä näkökulmasta, miten niitä voisi hyödyntää juurikin opettajainkoulutuksessa, kouluopetuksessa ja oppikirjoissa.

Luokanopettajaopiskelijoiden määritelmät ovat hyvin samansuuntaiset kuin alakoulun oppikirjoissa (vrt. Niemi 2021, Marjokorpi 2022b). Lyhyet vastaukset ovat toki suppeampia, mutta pääpiirteittäin niissä on korostettu samoja asioita, muun muassa semanttisia rooleja. Erityisesti subjektin ja objektin yhteydessä käytetyt tunnistuskysymykset ovat yhteisiä oppikirjoille ja luokanopettajaopiskelijoille (Marjokorpi 2022b: 16–17). Määritelmien yhdenmukaisuus osoittaa, että oppikirjojen rooli kouluopetuksessa on merkittävä. Oppikirjoja mukailevat määritelmät juontavat juurensa todennäköisesti luokanopettajaopiskelijoiden omista peruskouluajoista, jolloin he ovat viimeksi käsitelleet lauseenjäsennystä. Oppikirjojen vaikutus LOM-aineistoon voisi selittyä myös sillä, että heillä on mahdollisesti enemmän

opetuskokemusta ja kokemusta oppikirjoista, mutta kandi- ja maisterivaiheen opiskelijoiden vastaukset eivät juurikaan eroa toisistaan tältä osin. Vaikka tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla on omista peruskouluajoistaan vaihtelevia aikoja vuosista vuosikymmeniin, määritelmät ovat pääsääntöisesti yhdenmukaisia myös aineiston sisällä. Oppikirjoissa esitetyt määritelmät näyttävät siis olevan kestäviä.

Luokanopettajaopiskelijoiden tuottamat esimerkkilauseet kuitenkin osoittavat, että lauseenjäsennyksen hallinnassa on merkittäviä ongelmakohtia ja puutteita. Määritelmät eivät tuollaisina siis riitä onnistuneeseen lauseenjäsennykseen. Jaan siis aiemmissa tutkimuksissa esiintyneen huolen siitä, että pelkistyneet määritelmät vaikeuttavat onnistuneen lauseenjäsennyksen toteutumista käytännössä.

Metakielen kehittymistä on haastava arvioida näin eri kokoisilla aineistoilla. Määrällisesti ne eivät ole vertailukelpoisia. Maisteriaineiston pienuuden vuoksi sen perusteella on myös mahdotonta sanoa mitään yleistävää maisterivaiheenopiskelijoiden lauseenjäsennyksestä. Näiden vastausten perusteella eri vaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden välillä ei kuitenkaan ole suuria eroja. Huomattavimmat erot metakielen kehityksen puolesta esiintyvät predikatiivin määrittelyssä ja hallinnassa. Myös objektin sijamuotojen hallinta näyttäisi olevan maisterivaiheen opiskelijoilla tarkempaa. Muilta osin maisterivaiheenopiskelijoiden vastaukset ovat kuitenkin hyvin samansuuntaisia ennen kielijaksoa tuotettujen vastausten kanssa. LOK-aineistossa puolestaan esiintyy enemmän pitkiä ja monipuolisia vastauksia, jotka erottuvat edukseen. Maisterivaiheen vastauksissa ei ole niin paljon virheellisiä tai tyhjiä vastauksia kuin LOK-aineistossa, mutta vastaukset ovat melko suppeita onnistuessaankin.

LOK- ja LOM-aineistojen eroihin voi vaikuttaa muun muassa se, että toinen aineisto kerättiin osana kurssi – vaikkei kyselyn vastauksilla ollutkaan vaikutusta kurssisuoritukseen.

Tutkimusympäristö on kuitenkin voinut vaikuttaa LOK-aineiston kohdalla siihen, että kyselyyn vastattiin pidemmin. LOM-aineisto on tuotettu vapaa-ajalla, jolloin vastauksiin käytetty aika on voinut olla lyhyempi. Toisaalta kyselytutkimuksen ulkopuolelle on jäänyt joukko luokanopettajaopiskelijoita, jotka kokevat lauseenjäsennyksen erityisen haastavaksi ja luotaantyöntäväksi. Jos maisterivaiheenopiskelijoista olisi saanut yhtä kattavan läpileikkauksen kuin opintojen alkuvaiheessa olevista, aineisto voisi näyttäytyä hyvinkin eri näköisenä.

Oman haasteensa luokanopettajaopiskelijoiden vastausten analysoimiselle tuo niiden ytimekkyys. Vaikka kyselylomakkeessa on ohjeistettu määrittelemään termit niin kuin he

määrittelisivät ne opetustilanteessa, vastauksissa esiintyy jopa yksisanaisia vastauksia. Vastauksien ulkopuolelle jää siis varmasti paljon metalingvistisestä tiedosta ja taidosta sekä metakielen hallinnasta niin termi- kuin esimerkkitasolla. Luokanopettajaopiskelijoiden metakieltä onkin tutkittu tähän asti vain opetustilanteiden ulkopuolella, joten jatkossa olisi mielekästä tutkia myös autenttisia opetustilanteita.

Tutkimuksissa korostuu myös opintojen alkuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden metakielen ja kielitaidon analysoiminen osana ensimmäistä äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan kurssia. Näin varhaisessa vaiheessa tehtyjen tutkimuksen pohjalta ei ole mielekästä arvioida koko luokanopettajakoulutuksen antia, saati ammattiin astuvien luokanopettajien metakielellistä osaamista. Opiskelijoiden tutkimisen sijaan alakoulun lauseenjäsennyksen tasosta saisi realistisemmän kuvan tutkimalla nimenomaan työelämässä olevia luokanopettajia. Autenttisten opetustilanteiden metakieltä voisi tarkastella keskusteluanalyysin menetelminkin.

Sen sijaan, että tarkastelisi eri vaiheessa olevia luokanopettajaopiskelijoita, voisi olla mielekästä teettää sama kyselytutkimus myös äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan kurssilla ennen kielijaksoa ja sen jälkeen. Tällöin voisi tarkastella myös yksilöllistä kehittymistä.

Lähteet

- Alho, Irja 1997. Joustavaa lauseoppia. *Virittäjä* 101(4). Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/39008>.
- Alho, Irja – Kauppinen, Anneli 2008. *Käyttökielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1154. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Camps, Anna 2014. Metalinguistic activity in language learning. – *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*, s. 25–44. Toim. Teresa Ribas, Xavier Fontich & Oriol Guasch. P.I.E. Peter Lang: Brysseli 2014.
- Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Viitattu 9.10.2023. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/20002>.
- Helasvuo, Marja-Liisa – Huumo, Tuomas 2010. Mikä subjekti on? *Virittäjä* 114(2). Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4328>.
- Helsingin yliopisto 2020. Opintojaksojen tiedot (luokanopettajan opintosuunta, kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehto) (2020–2023). [Verkkosivu.] Viitattu 14.11.2023. Saatavissa: [https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=283243850#Opintojaksojentiedot\(luokanopettajanopintosuunta,kasvatustieteensuuntautumisvaihtoehto\)\(20202023\)-Suomenkielikoulussa](https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=283243850#Opintojaksojentiedot(luokanopettajanopintosuunta,kasvatustieteensuuntautumisvaihtoehto)(20202023)-Suomenkielikoulussa).
- Itä-Suomen yliopisto 2022. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (luokanopettajakoulutus) 2022–23. [Verkkosivu.] Viitattu 14.11.2023. Saatavissa: <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/106632?period=2022-2023>.
- Kauppinen, Anneli 2006. Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen “Mihin kielioppia tarvitaan?”. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, s. 93–101. Toim. Minna Harmanen ja Mari Siirainen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki 2006.
- Karvonen, Ulla – Tainio, Liisa – Routarinne, Sara 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(4). Saatavissa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>.
- Korhonen, Riitta – Alho, Irja 2006. Kielioppia kieliopin vuoksi. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, s. 71–93. Toim. Minna Harmanen ja Mari Siirainen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki 2006.

- Lapin yliopisto 2021. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024.
[Verkkodokumentti.] Viitattu 14.11.2023. Saatavissa:
<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=4d865d69-43b4-44a3-a66d-b5ac3486d232>.
- Lorandi, Aline – Karmiloff-Smith Annette 2012. From sensitivity to awareness: morphological knowledge and the Representational Redescription model. *Letras de Hoje* 47(1), s. 6–16.
- Luodonpää-Manni, Milla – Ojutkangas, Krista 2020. Laadullinen aineistopohjainen kielen tutkimus. – *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*, s. 412–442. Toim. Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne ja Kaius Sinnemäki. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki 2020.
- Marjokorpi, Jenni 2014. Subjekti, objekti ja miniteoriat luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillisessa ajattelussa. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -työ. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 12.9.2023. Saatavissa:
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/83004b73-ca09-4dd5-bf2c-71c9c531c73c/content>.
- 2019. Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa. – *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Ainedidaktinen symposium 2018*, s. 363–384. Toim. Matti Rautiainen ja Mirja Tarjanen. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, Jyväskylä 2018.
- 2022a. Kieltä lukemassa. Miten yhdeksäsluokkalaiset tarkastelevat uutisotsikon merkityksiä ja muotoja. – *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*, s. 207–240. Toim. Ulla Karvonen ja Pilvi Heinonen. Vastapaino, Tampere. 2022.
- 2022b. Lauseenjäsenet suomen kielen ja kirjallisuuden perusopetuksen oppikirjoissa. *Ainedidaktiikka* 6(3), s. 3–30.
- 2023. Merkityksellinen ja vaikuttava kieliopillinen tieto perusopetuksessa. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Viitattu 7.12.2023. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/354372>.
- Marjokorpi, Jenni – Tainio, Liisa – Routarinne, Sara 2022. Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. *Virittäjä* 126(3). Saatavissa:
<https://doi.org/10.23982/vir.101940>.
- Mielikäinen, Aila – Palander, Marjatta 2016. Kansanlingvistisen metakielen tasoista. *Virittäjä* 120(2). Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/55598>.

- Myhill, Debra 2000. Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education* 14(3). Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/09500780008666787>.
- Myhill, Debra – Jones, Susan – Lines, Helen – Watson, Annabel 2012. Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27(2). Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>.
- Niemi, Emma-Liisa 2021. Lauseenjäsennys alakoulun 6. luokan oppikirjoissa. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -työ. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. Viitattu 14.9.2023. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021121460475>.
- Oulun yliopisto 2023. Luokanopettaja (KK) 2023–2024. [Verkkosivu.] Viitattu 14.11.2023. Saatavissa: <https://opas.peppi oulu.fi/ohjelma/34970>.
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Opetushallitus, Helsinki.
- Preston, Dennis 1996. Whaddayaknow? Folk Linguistics Awareness. [Verkkodokumentti.] *Language Awareness* 5(1). Viitattu 26.10.2023. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959890>.
- Pynnönen, Marja-Liisa 2006. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, s. 155–168. Toim. Minna Harmanen ja Mari Siirainen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki 2006.
- Rättyä, Kaisu 2011. Lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä. [Verkkodokumentti.] *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 40. Viitattu 22.11.2023. Saatavissa: https://www.researchgate.net/profile/Kaisu-Raettyae/publication/236983447_Lauseenjäsenten_opetus_kielentämismenetelmällä/links/0046352db8e2f2b26f000000/Lauseenjäsenten-opetus-kielentaemismenetelmaellae.pdf.
- 2013. Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielennys- ja visualisointitehtävissä. – *Opettaminen vallinkauhassa. Ainedidaktinen symposium 2013*, s. 19–34. Toim. Eija Yli-Panula, Harry Silfverberg ja Elina Kouki. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, Turku 2013.
- 2017. Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Viitattu 12.9.2023. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/170150>.

- Sarmavuori, Katri – Maunu, Nina 2011. Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. [Verkkodokumentti.] *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 40. Viitattu 22.11.2023. Saatavissa: https://www.researchgate.net/profile/Kaisu-Raettyae/publication/236983447_Lauseenjasenten_opetus_kielentamismenetelmalla/links/0046352db8e2f2b26f000000/Lauseenjaesenten-opetus-kielentaemismenetelmaellae.pdf.
- Shore, Susanna 2020. *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1460*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki 2020.
- Tampereen yliopisto 2023. Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, luokanopettaja. [Verkkosivu.] Viitattu 14.11.2023. Saatavissa: <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2023&activeTab=1>.
- Tieteen termipankki 21.11.2023: Kielitiede:metakieli. (Tarkka osoite: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:metakieli>.)
- Tuppuri, Milla 2020. Haasteet äidinkielen opettamisessa. Luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia ja luokanopettajien kokemuksia äidinkielen opettamisesta. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -työ. Tampereen yliopiston informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, kielten tutkinto-ohjelma. Viitattu 9.10.2023. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202008186528>.
- Turun yliopisto 2022. Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, Turku, kasvatustieteen kandidaatti ja kasvatustieteen maisteri. Luokanopettaja, KK, Turku 2022–2024. [Verkkosivu.] Viitattu 14.11.2023. Saatavissa: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87050?period=2022-2024>.
- Vanhatalo, Ulla – Vehkalahti, Kimmo 2020. Kysely. – *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*, s. 240–273. Toim. Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne ja Kaius Sinnemäki. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki 2020.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2005. *Iso suomen kielioppi*. [Verkkoversio.] SKS, Helsinki. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Luokanopettajaopiskelijoiden lauseenjäsenitys

Pakolliset kysymykset on merkitty tähdellä (*)

Tähän kyselyyn tulleita vastauksia analysoidaan pro gradu -tutkielmassa, joka käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden metakieltä (= puhetta kielestä) lauseenjäsenkäsitteiden määritelmässä. Osallistumalla kyselyyn annat myös suostumuksesi siihen, että kyselylläkerättyä aineistoa voidaan hyödyntää myös muissa Turun yliopiston OKL:ssä tai suomen kielenoppiaineessa tehtävissä tutkimuksissa. Vastaukset ovat täysin anonyymeja, mutta osalle osallistujista kysely tehdään kahteen kertaan. Eri kerroilla kerättävät aineistot yhdistetään tutkittaviin itse luotujen koodien perusteella. Koodi ei ole yhdistettävissä opintorekisteristä löytyviin tietoihin, jolloin yksittäisen tutkittavientunnistamisen mahdollisuutta ei ole. Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista eikä sillä ole vaikutusta kursseihin, joilla kysely teetetään. Vastaathan kysymyksiin oman tietosi pohjalta! Vastauksia ei arvoteta niiden oikeellisuuden mukaan, joten ”vääriä vastauksia” ei tarvitse pelätä. Jokainen vastaus on arvokas tutkimuksen kannalta. Kiitos ajastasi :)

1. Annan suostumukseni vastauksieni käyttöön yllämainituissa tutkimuksissa*

Kyllä

En

2. Taustatiedot*

Ikä

Äidinkieli

Oletko opiskellut suomen kieltä yliopistossa sivuaineena?

3. Olen ensimmäisen vuosikurssin opiskelija

Kyllä

Ei

4. Luo seuraavaksi itsellesi henkilökohtainen koodi, jolla mahdollisesti kerroilla kerätyt aineistot voidaan yhdistää. Koodisi on äidin etunimen ensimmäinen kirjain, isoisän etunimen toinen kirjain ja isän syntymäpäivän numero (pelkkä päivä, ei kuukautta tai vuotta), esimerkiksi NI26*

Määrittele seuraavat käsitteet niin kuin selittäisit ne opetustilanteessa

5. Lauseenjäsen*

6. Subjekti*

7. Objekti*
8. Predikaatti*
9. Predikatiivi*

Millaisia esimerkkilauseita antaisit seuraavista lauseista opetustilanteessa?

10. Subjekti + predikaatti*
11. Subjekti + predikaatti + objekti*
12. Objekti + predikaatti + subjekti*
13. Subjekti + predikaatti + predikatiivi*
14. Lause, jossa ei ole subjektia

15. Kuinka helppona pidät lauseenjäsennystä?*

- Todella helppona
- Jonkin verran helppona
- Sekä helppona että vaikeana
- Jonkin verran vaikeana
- Todella vaikeana

16. Kuinka tärkeänä pidät lauseenjäsennystä opetuksessa?*

- Tärkeänä
- Jonkin verran tärkeänä
- En osaa sanoa
- Jonkin verran turhana
- Turhana

17. Voit perustella tässä osiossa antamiasi vastauksia tässä:

Kiitos osallistumisestasi! :)