

Lauseenjäsennyksestä yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Meiju Koivisto
Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Suomen kielen maisteriopinnot
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2018

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Suomen kielen maisteriopinnot

KOIVISTO MEIJU: Lauseenjäsennyksestä yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Pro gradu -tutkielma, 73 sivua
Helmikuu 2018

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä lauseenjäsenskäsitteitä yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa käytetään, miten käsitteet määritellään, ja onko käsitteiden määrittelyssä eroja eri oppikirjojen välillä. Tavoitteena on niin ikään hahmotella, minkälaista pedagogista kielioppia oppikirjat ilmentävät. Tutkimus on rajattu tarkastelemaan oppikirjojen lauseenjäsennysmääritelmiä opetusteksteineen ja esimerkkeineen. Lauseenjäsennystehtäviä tarkastelen neljän itse koostamani tehtävätyypin kautta. Tarkoituksena ei ole luoda kattavaa kuvaa lauseenjäsennyksestä, sen opettamisesta tai tehtävistä, vaan keskittyä ennen kaikkea lauseenjäsenten määrittelyihin ja niiden keskinäisiin eroihin. Teoreettisen viitekehyksen hahmottelen erilaisten kielioppimallien, pedagogisen kieliopin ja syntaksin ympärille. Tutkimus sijoittuu oppikirjantutkimuksen, äidinkielen didaktisen tutkimuksen sekä syntaksin tutkimuksen alueille. Tutkimusmenetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi.

Tutkimusaineistona toimii neljä eri kustantajaa edustavaa kahdeksannen luokan oppikirjaa: *Lentävä lause 8* (Edita Prima Oy), *Voima* (WSOY), *Särmä 8* (Otava) sekä *Kärki 8* (Sanoma Pro Oy). Oppikirjat on valittu siten, että *Lentävä lause 8* ja *Voima* edustavat vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, ja *Särmä 8* sekä *Kärki 8* tuoreimpia 2014 vuoden perusteita. Kahdeksannen luokan oppikirjat valikoituivat aineistoksi siksi, että niissä käsitellään lauseenjäsennystä peruskoulun luokka-asteista laajimmin.

Keskeisinä tutkimustuloksina voi mainita erot oppikirjojen lauseenjäsenten määrittelyissä, etenkin määrittelyjen perusteellisuus ja laajuus vaihtelevat. Lauseenjäsennyksen lähestymis- ja käsittelytavoissa on oppikirjakohtaisia eroja. Oppikirjoista hahmottuva pedagoginen kielioppi on verbi-lähtöistä ja käsitteistö karsittua. Prototyypiajattelu on oppikirjojen pedagogisen kieliopin lähtökohta, mutta lausetyypit tai kielen konstruktiot eivät lähtökohdasta huolimatta niissä näy. Lauseenjäsennystehtävien tyypittelyn perusteella oppikirjoissa painottuu mekaaninen lauseenjäsenten tunnistaminen.

Avainsanat: oppikirja, kielioppi, kielitieto, pedagoginen kielioppi, syntaksi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja tutkimuskysymykset	4
1.2 Aikaisempaa tutkimusta	5
1.3 Tutkielman kulku	6
2 TEORIATAUSTA	7
2.1 Oppikirja	7
2.2 Kielitieto ja kielioppimallit	8
2.2.1 Kielitiedosta kielioppiin	8
2.2.2 Kielioppimallit kielen rakenteen kuvaajina	9
2.3 Pedagoginen kielioppi	12
2.3.1 Ydinkielioppia prototyyppien avulla	14
2.3.2 <i>Ison suomen kieliopin</i> vaikutus pedagogiseen kielioppiin	14
2.3.3 Muuttuva pedagoginen kielioppi	17
2.4 Kieliopin asema kouluopetuksessa ja opetussuunnitelma	19
3 AINEISTO JA MENETELMÄ	23
3.1 Aineistona käytetyt oppikirjat	23
3.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä	25
4 LAUSEENJÄSENET OPPIKIRJOISSA	27
4.1 Oppikirjojen lauseenjäsenet ja käsittelyjärjestys	27
4.2 Predikaatti	29
4.2.1 Predikaatin muoto	30
4.2.2 Predikaatin merkitys	32
4.2.3 Predikaatin rakennetehtävät	33
4.3 Subjekti	33
4.3.1 Subjektin muoto	35
4.3.2 Subjektin merkitys	36

4.3.3	Subjektin rakennetehtävät ja mahdollinen elottomuus	37
4.3.4	Puuttuva subjekti.....	38
4.4	Objekti.....	39
4.4.1	Objektin muoto ja merkitys.....	41
4.4.2	Objektin rakennetehtävät	42
4.5	Predikatiivi.....	43
4.5.1	Predikatiivin muoto ja merkitys	45
4.5.2	Predikatiivin rakennetehtävät.....	46
4.6	Adverbiaali.....	47
4.6.1	Adverbiaalin muoto.....	49
4.6.2	Adverbiaalin merkitys ja rakennetehtävät.....	50
4.7	Lauseenjäsennystehtävät oppikirjoissa	51
4.7.1	Tehtävätyypit	51
4.7.2	Oppikirjojen lauseenjäsennystehtävät.....	53
4.8	Oppikirjojen lauseenjäsennysesitys ja pedagoginen kielioppi.....	57
4.8.1	Lauseenjäsenten määritelmät oppikirjoissa	57
4.8.2	Oppikirjoista piirtyvä pedagoginen kielioppi	62
5	PÄÄTÄNTÄ	67
	LÄHTEET	70

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen lauseenjäsennystä yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan kumpuaa opinnoistani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Kieliopin opettaminen peruskoulussa on puhuttanut niin opettajia, oppilaita kuin koulumaailman ulkopuolisia tahoja koko peruskoulun historian ajan. Mikä on kieliopin asema äidinkielen ja kirjallisuuden alati laajenevan opetussisällön joukossa? Kuinka paljon ja miten perusteellisesti kielioppia on käsiteltävä ja osattava nykypäivän tietoyhteiskunnassa? Yliopiston suomen kielen opinnot sekä opettajan pedagogisten opintojen suorittaminen ovat saaneet minut pohtimaan lauseenjäsennyksen asemaa ja olemusta äidinkielen opettamisessa ja opiskelussa. Opettajan pedagogisten opintojen aikana huomasin lauseenjäsennyksen opettamiseen liittyvät erot ja ristiriitaisuudet. Käsitteiden määrittelemisessä tuntui olevan eroja niin eri oppikirjasarjojen kuin opettajien näkemysten kesken, ja erilaisia näkemyksiä löytyi myös siitä, mitä käsitteitä ylipäätään opetetaan, ja millä tarkkuudella niitä määritellään.

Lauseoppi on yksi äidinkielen opetuksen keskeisimmistä opetussisällöistä eikä sen omaksuminen, saati opettaminen ole lainkaan yksinkertaista. Mielestäni tällöin on erittäin tärkeää, että äidinkielen opettajalla on itsellään mahdollisimman hyvin jäsentynyt kuva lauseopin sisällöistä ja erilaisista jäsennostavoista, mutta myös käsitys siinä ilmenevistä ristiriidoista, ongelmista ja monitulkintaisuuksista. Opettaja joutuu myös jatkuvasti valitsemaan erilaisten oppikirjasarjojen ja muun opetusmateriaalin tarjoamien mallien ja tehtävätyyppien välillä. Tällöin on tärkeää, että hän pystyy poimimaan omaan opetustyyliinsä parhaiten soveltuvat materiaalit, jotka kuitenkin palvelevat parhaiten myös opetukselle asetettuja valtakunnallisia tavoitteita sekä oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Uskon, että valitsemani tutkimusaihe hyödyttää niin minua itseäni tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana rakentamaan ja jäsentämään kokonais käsitystäni lauseenjäsennyksen opettamisesta, mutta myös muita tulevia ja jo työssään toimivia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, jotka pohtivat lauseenjäsennyksen opettamisen haasteita.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa esitettyjä lauseenjäsennyskuvauksia lähinnä kartoittamalla, mitä käsitteitä ne ottavat esille, ja miten esitetyt käsitteet määritellään. Lisäksi tarkastelen oppikirjojen lauseenjäsennystehtäviä. Tutkimuksessa on mukana neljä eri oppikirjaa: *Lentävä lause 8* (Edita Prima Oy), *Voima*

(WSOY), *Särmä 8* (Otava) sekä *Kärki 8* (Sanoma Pro Oy). Kahdeksannen luokan oppikirjojen tarkasteluun olen päätenyt siitä syystä, että tuolloin lauseenjäsennystä käsitellään laajimmillaan koko peruskoulun aikana yhdeksännen luokan keskittyessä lähinnä aikaisemmin opitun kertaamiseen. Tutkimuksen päätavoitteena on kartoittaa, tarkastella ja vertailla eri oppikirjasarjojen lauseenjäsennyskuvausten mahdollisia eroja ja samankaltaisuuksia sekä selvittää sitä, millainen pedagoginen kielioppi oppikirjoista piiryy niiden lauseenjäsennysosoiden kautta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Mitä lauseenjäsennyskäsitteitä oppikirjoissa opetetaan?
- Miten käsitteet määritellään?
- Millaisia eroja käsitteiden määrittelyssä on?
- Millainen on oppikirjojen pedagoginen kielioppi?

Katson tutkimukseni sijoittuvan oppikirjantutkimuksen, äidinkielen didaktisen tutkimuksen sekä syntaksin tutkimuksen alueille. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, mutta apuna käytän myös taulukointia, lähinnä havainnollistamaan lauseenjäsenten määrittelyjen eroja sekä lauseenjäsennystehtävien tehtävyytyyppejä ja kokonaismääriä. Tutkimusmenetelmänä käytän sisällönanalyysia.

1.2 Aikaisempaa tutkimusta

Suomessa oppikirjantutkimuksella on melko pitkät ja monipuoliset perinteet. Oppikirjaa tutkimusaineistona ovat väitöskirjoissaan käyttäneet esimerkiksi Karvonen 1995 *Oppikirjateksti toimintana*, Savolainen 1998 *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana* sekä Varis 2012 *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Karvosen tutkimusta voinee pitää eräänlaisena pioneerityönä suomalaisessa oppikirjantutkimuksessa, hän on tutkinut sitä, millaisia ääniä, toimintoja ja toimijuuksia oppikirjateksteihin ylipäätään rakentuu. Savolainen (1998) on tutkimuksessaan tarkastellut sitä, miten kieli ilmiönä tuotetaan äidinkielen oppikirjoissa ja Varis (2012) puolestaan on tarkastellut millaista kielitietoa ja kielikäsitystä yläkoulun äidinkielen oppikirjat tuovat esille, ja millainen oppijakuva oppimateriaaleissa vallitsee. Tutkimusmenetelmänä Karvonen, Savolainen ja Varis ovat käyttäneet diskurssianalyysin periaatteita.

Paukkunen (2011) on tutkinut peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lauseenjäsennystaitoja koulun kielitiedon tarjoaminen välineiden avulla. Rättyän (2016) väitös sivuaa omaa tutkimusaihet-

tani, sillä hän on tarkastellut tutkimuksessaan kielentämistä ja visualisointia sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelmänä, tarkoituksenaan kehittää kielitiedon opetukseen uutta ja mielekästä opetusmenetelmää. Heinonen (2005) puolestaan on tutkinut opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa.

Oman tutkimukseni kanssa samankaltaista tutkimusta äidinkielen oppikirjojen lauseenjäsenyksesityksiä sekä kielioppikäsitteitä pro gradu -tutkielmissaan tarkastelemalla ovat tehneet esimerkiksi Lahtinen (1999), Laine (1999) sekä Lähteenmäki (2000). Lahtisen pro gradu -tutkielma käsittelee *Kielikuvia*-kirjasarjan lauseenjäsenten opettamista sekä sen suhteutumista suomen kielen kielioppinäkökemyksiin, Laineen tutkielma käsittelee kieliopin muuttumista oppikirjojen lauseenjäsenysoitoita tarkastelemalla ja Lähteenmäki on keskittynyt tutkimuksessaan suomen kielen objektin oppikirjamääritelmiin. Pirinen (2003) on tutkinut lauseenjäsenyyksen opettamista ja Lind (2017) on tutkimuksessaan tarkastellut, miten seitsemännän luokan oppikirjat johdattavat oppijaa kielitiedon opiskeluun.

1.3 Tutkielman kulku

Tutkielmani etenee siten, että aluksi määrittelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä luvussa 2. Tarkastelen ensin lähemmin oppikirjaa sen määrittelyn ja historian kautta, sen jälkeen määrittelen käsitteet kielitieto ja kielioppi, sekä luon lyhyen katsauksen eri kielioppimalleihin kielen rakenteen kuvaajina. Määrittelen käsitteen *pedagoginen kielioppi* ja tarkastelen erityisesti *Ison suomen kieliopin* vaikutuksia pedagogiseen kielioppiin sekä sen muuttumista ja uudistumispaineita. Luvun lopussa käsitteelen kieliopin asemaa kouluopetuksessa sekä sen tavoitteiden ilmenemistä opetussuunnitelmissa.

Luvussa 3 esittelen lyhyesti aineistona käyttämäni oppikirjat sekä sisällönanalyysin tutkimusmenetelmänä. Luvussa 4 pureudun tarkemmin lauseenjäsenyykseen ja lauseenjäsenyksesityksiin aineistona käyttämissäni oppikirjoissa. Käsitteelen jokaista lauseenjäsentä sekä niiden määrittelyjä omassa alaluvussaan vertailemalla määritelmiä *Ison suomen kieliopin* määritelmiin ja vertailen oppikirjojen lauseenjäsenysoitoita toisiinsa. Tarkastelen lyhyesti myös oppikirjojen lauseenjäsenysoitoita neljän eri tehtävätyypin kautta. Lauseenjäsenysoitoitelmien ja -tehtävien kautta hahmotan oppikirjoista muotoutuvaa pedagogista kielioppia. Lopuksi kokoan luvussa 5 yhteen tutkimukseni tärkeimmät tulokset ja päätelmät sekä esitän joitakin jatkotutkimusideoita.

2 TEORIATAUSTA

2.1 Oppikirja

Kielitoimiston sanakirjan (2006: 386) määritelmän mukaan *oppikirja* on ”opetukseen, opiskeluun tarkoitettu määräälaa käsittelevä kirja”. Karvonen (1995: 206–207) huomauttaa, että oppikirjoilla on yhteys opettavan tieteenalan sisältöihin, sillä ne pyrkivät kiteyttämään alan keskeisimmän tutkimussisällön. Äidinkielen oppikirjoja tutkinut Savolainen (1998: 17–18) toteaa, että oppikirjat edustavat omaa tekstilajiaan, jolla on erityinen suhteiden verkko, johon kuuluvat monet tieteenalat, tekijäryhmä ja lukijat (sekä oppilaat että opettajat). Savolainen korostaa, että oppikirjoilla on myös erityinen pedagoginen tehtävä. Savolaisen mukaan oppikirjateksteihin kuuluu tyypillisesti lyhyitä tekstijaksoja ja kuvia sekä paljon erilaisia tehtäviä. Häkkinen (2002:81) korostaa oppikirjoissa kolmea tärkeää näkökohtaa: sisältö, pedagogiset lähtökohdat sekä luettavuus.

Koska oppikirjan tavoitteena on uuden tiedon välittäminen oppijalle, on sisällön oltava virheetöntä ja ajantasaista. Kirjan tekijän on tällöin tiedettävä, mitkä aihealueen kysymykset ovat sen keskeisiä perustotuuksia ja osattava esittää ne siten, että niiden keskeisyys todella tulee ymmärretyksi. Koska oppikirjan sisältö on esitettävä järkevästi, tarkoituksenmukaisesti ja oppijan tiedonkäsittely- ja omaksumiskykyä vastaavasti, vaaditaan sen tekijältä itseltään todellista asianhallintaa. Myös oppikirjan kielen tulee olla mahdollisimman selkeää asiaproosaa, vailla muodollisia virheitä, saati loogisia kömmähdyksiä. (Häkkinen 2002: 82–84.)

Suomalaisen oppikirjan taipaleen voi katsoa alkavan 1500-luvun puolivälin paikkeilla ilmestyneestä Mikael Agricolan *ABCkiriasta* (Häkkinen 2002: 23). Pitkään suomalaiset oppikirjat olivatkin kirkollisiin tarkoituksiin laadittuja tai kielioppia (lähinnä latinaa) koskevia teoksia. Suomenkielistä oppikirjallisuutta alettiin painaa 1830-luvulla, jolloin sillä oli suuri merkitys myös suomen kirjakielen vakiinnuttamisessa. Kustantajista merkittävin 1800-luvun lopulta 1900-luvun alkuun oli Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Kansakoulun vakiintumisen myötä 1850-luvulta lähtien oppikirjat yleistyivät vähitellen ensin opettajien, myöhemmin laajemmin myös oppilaiden käytössä. Kiihkeä kasvun kausi oppikirjoissa koettiin 1970-luvulta alkaen, kun suomalainen peruskoulujärjestelmä aloitti toimintansa. 1990-luvun alkuun asti oppikirjat tuli tarkastuttaa ja hyväksyttää kouluhallituksella, mutta myöhemmin tästä käytännöstä on luovuttu. Suomessa oppikirjoja voi periaatteessa vapaasti kirjoittaa ja julkaista kuka hyvänsä, mikä osaltaan lisää opettajien vastuuta käyttämänsä aineiston arvioinnissa. (Häkkinen 2002: 41–79.)

Oppikirjojen asema suomalaisessa koulussa on kansakoulu- ja viimeistään peruskoulujärjes-

telmän myötä vakiintunut tärkeimmäksi käytetyksi oppimateriaaliksi. Vaikka 2000-luvulla puhutaankin jo digimateriaalista ja oppijasta oman oppimateriaalinsa tuottajana, on sekä painetun että sähköisen kirjan käyttö kouluissa edelleen lähes poikkeuksetonta (ks. esim. Karvonen 1995: 11 ja Heinonen 2005: 29). Heinonen (2005: 241) on tutkimuksessaan todennut oppimateriaalilla, merkittävimpana niistä oppikirjalla, olevan koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin merkittävä vaikutus. Hän toteaa oppikirjan määränneen usein opettavat asiat, etenemisjärjestyksen ja ohjaavan opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä. Kauppinen, Heinonen ja Aalto (2011: 380–381) toteavat myös äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppikirjakeskeisyyden olevan niin luokan- kuin aineenopettajienkin ongelma. Tällöin on vaarana, että sisällöt ja opetuskokonaisuudet rajautuvat yhteen tiettyyn kirjasarjaan ja kapeutuvat opetusratkaisuja tehokkaasti. Opetus uhkaa näin ollen kiinnittyä kiinteästi valmiiksi jäsennettyihin aihepiireihin, valmiiksi valikoituihin teksteihin ja harjoituksiin. On arvioitu, että jopa 93 prosenttia äidinkielen opettajista pitää oppikirjaa tärkeimpänä oppimateriaalina (Kauppinen ym. 2011: 380–381). Koska oppikirjalla kiistattomasti on suuri valta suomalaisessa kouluopetuksessa, voidaan sen tutkimuksella saada arvokasta viitettä siitä, mitä ja miten oppitunneilla todella opiskellaan.

2.2 Kielitieto ja kielioppimallit

Kun puhutaan kielen rakenteesta ja sen opetuksesta, on hyvä erottaa toisistaan käsitteet *kielitieto* ja *kielioppi*. Esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteissa kielitieto on korvannut kieliopin käsitteen kokonaan, tavoitteena lienee niin pyrkimys perinteisen kielioppi-termin herättämien mielikuvien modernisointiin kuin käsitteen laajentaminen koskemaan myös muuta kuin pelkästään kielen rakennetietoa käsittävän osuuden. Kielioppimallit puolestaan pyrkivät luomaan kukin omanlaisensa jäsenyneen kuvan kielen erilaisista tarkastelu- ja hahmottamismalleista, ja ne luovat kukin oman heijastuksensa myös pedagogiseen kielioppiin.

2.2.1 Kielitiedosta kielioppiin

Rättyä (2014) katsoo *kielitiedon* tarkoittavan kattavaa tietoa kielestä, kieliop(e)ista, kielihistoriasta, sanastosta ja variaatiosta sekä oikeinkirjoituksesta ja kielenhuollosta. Tällöin Rättyän mukaan voidaan puhua kielitiedon aihealueesta ilman, että otetaan kantaa yksittäiseen kielioppinäkemykseen tai käsitteistöön. Harmasen (2011: 386) mukaan koulun kielitieto on perustietoa kieliopista, sanastosta, tekstien ominaisuuksista ja eri tekstilajeista. Hän toteaa Rättyän tavoin kielitietoon kuuluvan myös tietoutta esimerkiksi yleiskielen käytänteistä ja kielen vaihtelusta sekä eri kielimuodoista, mutta myös

tietoutta vuorovaikutuksesta ja eri kielistä ylipäättään (Harmanen 2011: 286). Harmasen mukaan koulun kielitiedon tavoitteena on vahvistaa oppijan kieli-identiteettiä ja kehittää hänen kielitajuaan yhteisöllisyyden näkökulmaa unohtamatta (2011: 385–386).

Kielioppi puolestaan voidaan nähdä kielen täsmällisenä kuvauksena, jossa tarkoituksena on luoda sellainen käsitteistö, jonka avulla minkä tahansa kielen rakenne voidaan esittää mahdollisimman selitysvoimaisesti (KJK 1994: 44). Erilaisten kielioppimallien tarkoituksena on tehdä esitys yleisestä kieliopin rakenteesta yksittäisten kielten kuvauksen pohjaksi (KJK 1994: 45), ja kielioppi tarjoaa myös kielestä puhumisen kielen eli metakielen (Alho & Kauppinen 2008: 20).

Alho & Kauppinen (2008:19) huomauttavat, että kieliopit muiden tekstien tavoin on kirjoitettu tiettyä tarkoitusta varten, jolloin kieliopeilla voidaan ajatella olevan kaksi erilaista tavoitetta; normatiivinen kielioppi kuvaa hyvän kirjakielen rakenteita, deskriptiivinen kielioppi puolestaan on yksityiskohtainen kuvaus puhutun ja kirjoitetun kielen vakiintuneista käytännöistä. Toisaalta kieliopilla voidaan tarkoittaa myös niin kutsuttua sisäistä kielioppia, eli kielen rakennetta, jonka ihminen hallitsee osatessaan kyseistä kieltä. Äidinkielen kohdalla sisäinen kielioppi opitaan spontaanisti kieliyhteisöön kasvamisen myötä (Vilkuna 2006: 12). Perinteisen koulukieliopin juuret johtavat aina antiikin filosofiaan (Alho & Kauppinen 2008: 19), mutta varsinaisia ensimmäisiä kielentutkijoita olivat strukturalistit, jotka tutkivat niin kielioppia kuin syntaksia tieteellisesti (KJK 1994: 44).

2.2.2 Kielioppimallit kielen rakenteen kuvaajina

Kielioppimallit nostavat esiin kielen erilaisia piirteitä painottaen eri seikkoja, ja kielioppimallien erilaisiin ratkaisuihin vaikuttavat myös kieliopin kirjoittajan näkemys kielestä itsestään. Esittelen seuraavaksi lyhyesti *Kieli ja sen kieliopit* -kirjaan nojautuen tunnetuimmat kielioppimallit, joista jokainen on jossain historian vaiheessa antanut oman leimansa kulloinkin vallitsevaan koulukielioppiin.

Generatiivinen kielioppi pyrkii yksiselitteiseen, systemaattiseen ja eksplisiittiseen esitykseen kieleen kuuluvista ilmauksista ja niiden rakenteesta. Generatiivisen kielioppimallin isä on Noam Chomsky, joka kiinnostui 1950-luvulla ihmisen kielikyvystä eli *kompetenssista*. Generatiivisessa kieliopissa esitetään ne kielen mekanismit, jotka vaaditaan rakenteellisesti hyvinmuodostuneiden eli kieliopillisten lauseiden muodostamiseen. Kielioppimallin mukaan kaikki kielen ilmaukset rakennetaan mekaanisesti kielen sääntöjä soveltamalla. Kielitieteelliset teoriat ovat tällöin rinnastettavissa luonnontieteellisiin teorioihin, joissa hypoteeseja voidaan testata luonnontieteiden tavoin. (KJK 1994: 45.) Generatiivisella kieliopilla on myös yhteys niin kutsuttuun formaalin kielten teoriaan, jossa nähdään ero formaalin kielen eli matemaattisten symbolijärjestelmien sekä luonnollisen kielen eli ihmiskielen välillä (KJK 1994: 45). Generatiiviselle luonnollisen kielen kieliopille ovat tyypillisiä puuku-

vaimet, joiden avulla lauseen rakenteet esitetään. Käsitteistä subjekti, predikaatti ja objekti on generatiivisessa kieliopissa luovuttu, sillä lauseen rakenteen ajateltiin perustuvat sanaluokkien käyttöön. Oikeaoppinen lause sisältää tämän kielioppinäkömyksen mukaan siis verbin ja yhden tai useampia substantiiveja. (KJK 1994: 46.)

Generatiivisen kieliopin teorian tuoreempaa suuntausta edustaa niin kutsuttu *generatiivis-transformationaalinen* kielioppi, jossa transformaatioääntöjen avulla valmis rakenne voidaan muuttaa toiseksi, esimerkiksi siirtojen tai korvaamisten avulla, mikäli ne eivät muuta lauseen perusmerkitystä. Generatiivista teoriaa on sovellettu jonkin verran myös kielenoppimisen teoreettiseen tutkimukseen. On esitetty esimerkiksi ajatuksia universaalista kieliopista, jossa tietyille rakenneominaisuuksille, kuten verbin paikalle, olisi olemassa vaihtoehtoisia arvoja, joiden suhteen eri kielet eroaisivat. Tällöin mielenkiinto kohdistuu siihen, miten kielenpuhujan päässä olevaan kielioppiin merkitty arvo muuttuu uuden kielen oppimistapahtumassa toiseksi arvoksi. (KJK 1994: 47.)

Sijakielioppi on yksi generatiivisen kieliopin 1960-luvulla syntyneistä suuntauksista. Sen kaksi merkittävintä tutkijaa ja kehittäjää ovat Charles Fillmore ja John Anderson. (KJK 1994: 48.) Suomalaisen sijakieliopintutkimuksen uranuurtajan Paavo Siron mukaan sijakieliopissa ratkaisevaa ei ole niinkään lauseen nominaalijäsenen päätte tai päätteän puuttuminen, vaan se asema, jonka nominaalijäsen saa siinä asiantilassa, jonka lause ilmaisee. Sijakieliopissa sija edustaa sitä tehtävää tai roolia, joka substantiivilla lauseessa on. Sija tarkoittaa tällöin lauseen verbin ja substantiivin välistä *relaatiota* eli suhdetta. (Siro 1977: 17–18.) Sijakieliopissa puhutaankin niin kutsutuista *sijarooleista* (syväsjajoista) tai *semanttisista rooleista*, joita ovat esimerkiksi TEEMA, KOHDE, REITTI ja TEKIJÄ. Sittemmin tällaiset syväsjajojen kaltaiset merkitysnimikkeet ovat yleistyneet myös monissa muissa kielioppiteorioissa. (KJK 1994: 48–49.)

Dependenssi- ja valenssikieliopit analysoivat lauseen rakennetta sen ytimeistä eli verbistä käsin. Kielioppimallin juuret ovat Ranskassa ja Saksassa, ja niiden alkuunpanijana pidetään ranskalaisista Lucien Tesnièreä. Valenssiteorian tavoitteena on selvittää eri verbien vaatimuksia pakollisten nominilausekkeiden suhteen, tätä riippuvuussuhdetta eli dependenssiä voidaan kuvata sijakieliopissakin käytetyn semanttisen roolin käsitteen avulla. Valenssikieliopissa tästä käytetään nimitystä valenssirooli. Predikaatista riippuvia nominilausekkeitä puolestaan kutsutaan aktanteiksi. (KJK 1994: 49.)

Systeemis-funktionaalinen kielioppi on antropologiaan ja sosiologiaan pohjautuva, englantilaisen M.A.K Hallidayn kehittänyt teoria, jossa kielen ajatellaan ensisijaisesti olevan sosiaalista toimintaa (KJK 1994: 50). Kieli ja sosiaalinen todellisuus ovat siis välittömässä yhteydessä toisiinsa, ja kieltä tarkastellaan tekoina, jotka puheessa merkityksellistyvät valintoina. Käyttäessään kieltä ihmi-

nen valitsee sopivimman erilaisista vaihtoehdoista, näitä vaihtoehtoja kutsutaan *merkityspotentiaaleiksi*. (Halliday & Matthiessen 2004: 20–22.) Teorian mukaan on olemassa kolme tasoa, jotka kaikki vaikuttavat kielellisen tuotoksen muotoon: merkitystaso, vuorovaikutustaso ja tekstuaalinen taso. Näiden päällekkäin limittyvien tasojen puitteissa kielenkäyttäjä tekee valintansa, ja näin ollen yhdellä ilmauksella on samanaikaisesti useampia funktioita. Tämänkaltainen monifunktioisuus on Hallidayn teorian mukaan väylä kieliopillisten rakenteiden tulkintaan, esimerkiksi substantiivi voi samassa tekstissä olla samalla sekä tekijä että teema. Poikkeavaa esimerkiksi generatiivisista kieliopeista Hallidayn teoriassa on se, että se ottaa huomioon myös puhutun kielen kuvauksen. Teorian mukaan puhuja käyttää tiedostamattaan kielen funktionaalista kielioppia, jolloin kieliopillinen systeemi tulee parhaiten näkyviin juuri spontaanissa puheessa. (KJK 1994: 50–51.)

Kielen täsmällisten lauserakenteiden kuvauksiin pyrkivistä kielioppimalleista poikkeuksen tekee amerikkalaisen Ronald Langackerin alun perin esittelemä *kognitiivinen kielioppi* (KJK 1994: 51). Kognitiivisessa kieliopissa kielen rakenteita kuvataan suhteessa ihmisen tapaan hahmottaa ympäröivää maailmaa (Alho & Kauppinen 2008: 21), kieltä ei enää nähdä merkityksistä erillisenä osana, vaan kielen merkitys nostetaan keskiöön, jota kielelliset rakenteet palvelevat (KJK 1994: 51). Kognitiivinen kielentutkimus pyrkii tarkastelemaan sitä, miten erilaiset kielelliset rakenteet ovat vakiintuneet eli konventionaalistuneet kuvaamaan erilaisia asiaintiloja. Kieli ei kuitenkaan heijasta asiaintiloja suoraan, sillä kielen ja maailman välissä on ihminen eli käsitteistäjä (Alho & Kauppinen 2008:21). Kognitiivinen kielenteoria olettaa, että kielellä ja inhimillisellä käsitteenmuodostuksella on erottamaton yhteys, jolloin sanat, muodot ja rakenteet ovat luonteeltaan symbolisia, eikä niiden välillä ole selviä rajoja. Muodon ja merkityksen kiinteä yhdistelmä on nimeltään symboli, ja symboliseen rakenteeseen kuuluvat sekä semanttinen että fonologinen rakenne. Sanastoa, muoto- ja lauseoppia ei myöskään nähdä erillisinä kieliopin alueina, vaan pikemminkin symbolisena jatkumona. (KJK 1994: 51–52.) Kognitiiviseen kielioppiin kuuluu kiinteästi myös *prototyyppi*-ajattelu, sillä kielen kategorioiden ajatellaan olevan epämääräisiä siten, etteivät ne ole selvärajaisia. Tällöin ainoastaan jotkin tapaukset eli prototyypit kuuluvat täysin kiistattomasti tiettyyn kategoriaan. Tämän luokittelumallin pohjana on havainto siitä, että ihmisen tajunnan kategorioille on tyypillistä jäsenyyden asteittaisuus selvärajaisuuden sijaan. Samalla tavalla prototyyppiajattelua sovelletaan kognitiivisessa kieliopissa myös lauseiden tarkasteluun. (KJK 1994 52–53.)

Konstruktiokielioppi on yksi kognitiivisen kieliopin suuntaus, joka pyrkii yhdistämään kielen rakenteen ja käytön toisiinsa (Alho & Kauppinen 2008: 21). 1900-luvun loppuvuosikymmeninä kielioppimallia kehittivät erityisesti Charles Fillmore ja Paul Kay, ja sen perusajatus on, että kielioppi on luettelo tai varasto kielen erilaisia konstruktioita (KJK 1994: 53). *Konstruktio* eli kielen kuviot ovat kuin hahmoja eli skeemoja, joihin kuuluu olennaisesti myös käyttötilanteen mukainen

funktio ja/tai sävy (Alho & Kauppinen 2008: 26). Kielioppimallille luonteenomaista on kielellisten ilmausten rakenteiden kuvaaminen laatikkokaavioilla hierarkkisten puukuvaimien sijaan. Ilmauksissa mukana olevien yksiköiden suhteet osoitetaan tällöin laatikoiden sisäkkäisyydellä. Kielioppimallin tavoitteena on kielen mahdollisimman täydellinen kuvaus, jolloin mukana tarkastelussa ovat myös kielen mutkikkaammat rakenteet, kuten idiomit ja fraasit. (KJK 1994: 54–56.) Konstruktiokieliopin merkitys kielen oppimisen kannalta korostuu erityisesti siinä, että se huomioi kielen luonnolliset käyttötilanteet (Alho & Kauppinen 2008: 22).

2.3 Pedagoginen kielioppi

Pedagogisella kieliopilla tarkoitetaan kaikkea sellaista kielitietoa, jota kouluissa opetetaan ja jonka tarkoituksena on oppijan harjaannuttaminen kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin (KJK 1994: 136). Pedagogisen kieliopin tarpeeseen herättiin Suomessa kunnolla vasta, kun Opetusministeriön kielioppityöryhmän mietintö *Kieli ja sen kieliopit* julkaistiin vuonna 1994. Siinä työryhmä pohti perusteellisesti koulun kieliopin opetuksen sisältöjä, ja niiden yhteyksiä tieteellisiin kielioppeihin esittäen samalla ehdotuksen kieliopin opetuksen perusteista. Kielioppityöryhmän mukaan koulun kieliopin opetuksen kenties suurimpana ongelmana oli aikaisemmin ollut kielen liian kapea määrittely ja vallitseva normatiivinen näkökulma. Tämä näkökulma paitsi rajasi täsmällisen tarkastelun ulkopuolelle monet kielelliset rakenteet, mutta myös takasi kirjakielen sääntöjen perustelemattomuuden. (KJK 1994: 135.) Näillä seikoilla lienee ollut vahva vaikutus koulussa opetettavan kieliopin uudistustarpeeseen 1990-luvun jälkipuoliskolla.

Pitkään ennen tätä koulun kielitiedon opetus eli koulukielioppi nojautui kielen tutkimuskäyttöön avuksi laadittujen deskriptiivisten ja normatiivisten kielioppien varaan, mutta nykyisin ero koulukielioppien ja tutkimustarkoituksiin laadittujen kielioppien välillä on jo melkoinen (KJK 1994: 136). Savolainen (1998) toteaaakin, että: ”Pedagoginen kielioppi on erilainen kuin tieteellinen kielioppi. Asiat pitää koulussa motivoida niin, että ne tuntuvat kiinnostavilta ja hyödyllisiltä. Käsitteitä pitää havainnollistaa, esimerkkien on oltava yksinkertaisia ja helposti muistettavia. Säännöt perustuvat prototyyppeihin tapauksiin ja ovat nyrkkisääntöjen luonteisia. Kielen rakenteen käsittelyssä painopiste on päättelytaitojen kehittämisessä”. Pedagogisen kieliopin ei siis ole tarkoitus olla kattava esitys kaikista kielen säännöistä, vaan lähinnä tarjota oppijalle avaimia kielelliseen tietoisuuteen sekä kielellisten ilmiöiden tarkasteluun ja analysointiin.

Pedagogisen kieliopin perusteisiin kuuluukin kielioppityöryhmän mietinnön perusteella kie-

len monipuolinen määrittely kaikkine kielimuotoineen, kielellisten rakenteiden ja kategorioiden tarkoituksenmukainen väljyys, jolloin luovutaan täysin tyhjentävistä määrittelyistä, sekä kielen ilmiöistä tiedostuminen. Työryhmän mukaan koulun kielitiedon opetuksen tavoitteena tulee kielen olemuksen ja toiminnan tarkkailun ohella olla myös kielen merkityksen ymmärtäminen, kielellisten päättelytaitojen kehittäminen sekä monipuolisten yleiskielen käyttötaitojen hankkiminen. (KJK 1994: 36–137.)

Perinteisellä keliopilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lähinnä sellaisia kielioppikuvauksia, jotka ovat vallinneet ja vaikuttaneet myös koulukielioppiin ennen *Ison suomen kieliopin* julkaisua vuonna 2004. Suomessa perinteisen kieliopin ajatellaan usein samaistuvan E. N. Setälän *Suomen kielen lauseoppiin* (1880), joka antoi vuosikymmeniksi perustan suomalaiselle koulukieliopille. Perinteisinä kielioppeina voidaan pitää myös esimerkiksi Aarni Penttilän *Suomen kielioppia* (1957) sekä Paavo Siron *Suomen kielen lauseoppia* (1964). (Hakanen 1979.)

Vilkunan (1996: 14) mukaan *syntaksi* (yhteen liittäminen) eli lauseoppi on kielentutkimuksen alue, joka tutkii miten sanat yhdistyvät kielessä suuremmiksi kokonaisuuksiksi, erityisesti lauseiksi. Lausetta pienempiä yksiköitä kutsutaan lausekkeiksi. Suomen kielen lauseopin eräänlaisena perusteoksena voidaan pitää Hakulisen ja Karlssonin 1979 julkaistua *Nyky-suomen lauseoppia*, joka on katava esitys suomen lauseopin perusteista. Myös Vilkunan *Suomen lauseopin perusteet* (1996), joka on laadittu lähinnä yliopistojen suomen kielen perusopin oppikirjaksi, on vaikuttanut koulukieliopin syntaksin sisältöön lähestymistavan ja termistön puitteissa. Tuorein koulukielioppiin vaikuttanut teos on *Iso suomen kielioppi*, jonka linjaukset heijastuvat suoraan nykypäivän kieliopin syntaksin opetukseen kaikilla kouluasteilla.

Perinteisesti koulukieliopissa on katsottu olevan kuusi lauseenjäsentä: predikaatti, subjekti, objekti, adverbialli, predikaatiivi ja attribuutti. Uusien kielioppiesitysten myötä lauseenjäsenten, erityisesti subjektin, predikaatin ja objektin määrittelyt, ovat koulukieliopissa jonkin verran uudistuneet ja laajentuneet. Keskeistä on esimerkiksi ollut subjektin funktiota korostava määrittelytapa erilaisten semanttisten roolien kautta sekä predikaatin käsitteen laajentuminen verbiketjuihin ja idiomaattisiin kokonaisuuksiin. Attribuutin asema itsenäisenä lauseen jäsenenä on nykykoulukieliopissa jäänyt lähes kokonaan, sillä jo Vilkuna (1996: 332) toteaa attribuutin olevan pelkästään substantiivin määrite, eikä hän käsitettä attribuutti näin ollen esityksessään käytä. Attribuutti-termiä kuitenkin käytetään kouluopetuksessa vielä opettajakohtaisesti jonkin verran, ja jotkut oppikirjat nostavat sen esiin esimerkiksi opettajanoppaissa (ks. esim. OLL: 105). Koulukieliopin syntaksin voi katsoa muuttuneen kautta linjan perinteisiä kielioppeja enemmän kielen käyttöä ja lauseenjäsenten funktiota korostavampaan suuntaan.

2.3.1 Ydinkielioppia prototyyppien avulla

Opetusministeriön kielioppityöryhmän mietinnössä *Kieli ja sen kieliopit* esitetään hahmotelma suomen ydinkieliopin osista. Mietinnön lähtökohdaksi on otettu kieliopillisten kategorioiden prototyyppisyys (prototyyppisyyttä käsiteltiin laajemmin luvussa 2.2.2), jolloin kielellisten rakenteiden luokittelu ja analyysit koskevat suoraan ainoastaan osaa ilmauksista ja rakenteista. Tämän lähtökohdan ajatellaan palvelevan myös vieraiden kielten opiskelua. Mietinnössä todetaankin, että pedagogisen kieliopin tulisi huomioida niin perinteinen kielioppi, vieraiden kielten opetus kuin koko kielitieteen monipuolistuminen. Myös käsitteiden soveltumista vieraiden kielten tarkasteluun tulisi pedagogisessa kieliopissa pohtia perusteellisesti. (KJK 1994: 146.) Tässä mielessä 1994 julkaistun mietinnön esitykset ovat edelleen varsin ajankohtaisia myös 2010-luvun kieliopin opetusta ja asemaa koskevassa keskustelussa sekä opetussuunnitelmien uudistustyössä (ks. esim. Rättyä 2014).

Vuoden 1994 kielioppityöryhmä vaati myös sitä, että koulukieliopissa tulisi olla aineksia useammasta eri teoreettisesta kehyksestä, sisältäen kuitenkin olennaisen aineksen perinteisestä kieliopista. Käsitys kielestä monimuotoisena ja eri kielimuodot käsittävänä ilmiönä johtaa osaltaan siihen, ettei yhtä täydellistä ja kattavaa kielioppia ole tarpeen tavoitellakaan. Kieliopillisten käsitteiden tulisi mietinnön mukaan aina olla pedagogisesti motivoituja, ja tietyt tärkeimmät perinteisen kieliopin käsitteet, kuten subjekti, predikaatti ja objekti, tulisi pedagogisessa kieliopissa aina pitää mukana ja myös määritellä riittävän yksiselitteisesti. Toisaalta liian yksityiskohtaisen kategorioinnin verkostoa on syytä pohtia, lauseenjäsennyksessä esimerkiksi adverbiaalisen kategorian mainitaan olevan liian suuri. Kielioppityöryhmä esittää myös lausekeajattelua lauseenjäsennyksen periaatteisiin, sekä semanttisten roolien käyttöä lauseen substantiivi-ilmausten merkitysten pohdinnassa. (KJK 199: 147–148.)

Alho & Korhonen (2007: 96–97) peräänkuuluttavat pedagogisen kieliopin johtoajatukseksi prototyyppisyyden ohella oppilaiden omaa tutkijuutta äidinkieltään kohtaan, heidän mukaansa oppilaille tulisi jo varhaisessa vaiheessa olla mahdollisuus itse keksiä, miten heidän kielensä toimii, oppia tekemään päätelmiä kielestään ja myös soveltamaan oppimaansa tietoa. Vaatimukset pedagogiselle kieliopille ovat aiheellisia, mutta kaiken kaikkiaan sangen kunnianhimoisia, ja ne ovat edellyttäneet melko kokonaisvaltaista muutosta perinteiseen kielioppikäsitteeseen pohjautuvaan ajattelumalliin koulussa opetettavan kieliopin suhteen.

2.3.2 Ison suomen kieliopin vaikutus pedagogiseen kielioppiin

Iso suomen kielioppi (ISK) ilmestyi vuonna 2004, mutta sen työstäminen alkoi kuitenkin jo 1995 *Kieli ja sen kieliopit* -mietinnön taustalla vaikuttaneen työryhmän aloitteesta. *Iso suomen kielioppi*

syntyi kattavan deskriptiivisen suomen kielen kuvauksen tarpeesta, jonka pohjalta voitaisiin hahmotella uudenlainen, pedagoginen, kielioppi. (Harmanen & Siirinen 2006: 7.) *Iso suomen kielioppi* ei kuitenkaan ole pedagoginen kielioppi, vaan se esittelee nykysuomen rakenteita ja ilmiöitä mahdollisimman kattavasti, jolloin se tarjoaa monipuolista tietoa niin tutkijoiden, opettajien kuin kielen opiskelijoiden tarkoituksiin. Kaiken kaikkiaan se tarjoaa koulun kieliopin opetukseen sitä aikaisempaa laajemman näkökulman ja uusia ideoita. ISK:ssa pyritään pedagogisen kieliopin tavoin myös käsitteelliseen yksinkertaistukseen lähestymällä ilmiöitä vastakkaisten käsiteparien sekä prototyypillisyyden kautta. (Korhonen & Alho 2006: 103-104.) Myös ISK:n Johdannossa todetaan, ettei teos sellaisenaan sovellu kouluopetukseen, mutta sen toivotaan antavan virikkeitä ja aineistoa kielen ilmiöiden tarkasteluun. Sen laajasta esimerkkivalikoimasta toivotaan myös olevan apua tekstin kriittisen ja tarkan lukemisen sekä kielellisen erittelytaidon opetukseen. (ISK: Johdanto.)

Epäpedagogisuudesta huolimatta *Iso suomen kielioppi* on kuitenkin antanut koulun kieliopin opetuksen uudistukseen siltä toivottuja avaimia ja käytännön toteutusehdotuksia, joista monet ovat päässeet myös virallisiin opetussuunnitelmiin saakka. Alho & Korhonen (2007: 98) huomauttavat, että deskriptiivisen *Ison suomen kieliopin* yksi tärkeimmistä vaikutuksista lienee ainakin se, että opetuksen sisällöiksi on mahdollista valita keskeisiä ja todellisia kielen ilmiöitä, ja että niistä puhutaan sopivien termien avulla.

Yksi konkreettisimmista ISK:n vaikutuksista nykypäivän pedagogiseen kielioppiin on Alhon ja Kauppisen vuonna 2008 julkaisema *Käyttökielioppi*. Tekijöiden mukaan teos syntyi käytännön tarpeesta, ja siitä huomiosta, miten vaikeaa opetuksessa on vahojen kielioppikäsitteiden korvaaminen tuoreemmilla, jollei opettajien käytössä ole tiivistä yleisesitystä. *Käyttökieliopissa* he pyrkivät kokoamaan kielen rakennetietoa luontevasti kielenkäyttöön kytkettynä. (Alho & Kauppinen 2008: 7.) Harjusen (2009) mukaan *Käyttökielioppi* tulee tarpeeseen, sillä sen avulla kaikkien kielestä kiinnostuneiden on suhteellisen helppo hahmottaa kieliopin uusia virtauksia ja *Ison suomen kieliopin* näkemyksiä suomen kielen rakenteiden perusominaisuuksista. Hänen mielestään teoksen pedagogisena ydintavoitteena onkin ”näyttää kieli hahmoina ja kokonaisuuksina, joilla on luonteva yhteys kielen oppimiseen ja käyttöön”. Harjusen mukaan kielen rakenteen ja käytön yhdistämiseen pyrkivien funktionaalisen ja konstruktiokieliopin hyödyntäminen *Käyttökieliopissa* takaa myös sekä puhuttujen että kirjoitettujen tekstiesimerkkien käytön teorian havainnollistamiseksi. Myös teoksessa hyödynnettyä prototyypiajattelua Harjusen pitää yhtenä *Käyttökieliopin* vahvuuksista. (Harjunen 2009.)

Näkemykseni mukaan *Isolla suomen kieliopilla* on julkaisunsa jälkeen ollut pedagogiseen kielioppiin huomattavan suuri vaikutus. Vaikutukset näkyvät kaikilla kouluasteilla niin opetettavassa termistössä kuin kokonaisvaltaisemmassa suhtautumisessa kieltä ja eri kielimuotoja kohtaan. Huomattavan lisän opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin on tuonut myös pyrkimys kielen rakenteen ja

käytön korostamiseen, sillä juuri sitä kautta voidaan oppijalle entistä konkreettisemmin todentaa kielopin merkitys ja hyöty jokapäiväisessä kielenkäytössä. Tämä on myös yksi nykyisten opetussuunnitelmien kautta heijastuvista keskeisistä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteista. Pian ilmestymisensä jälkeen *Iso suomen kielioppi* toi perinteiseen koulukielioppiin omat uudistavat leimansa. Myös koulukieliopin termistö uudistui jonkin verran ISK:n vanavedessä. Lauseenjäsennyksen osalta ISK:n terminuutokset koskevat lähinnä objektia, subjektia, adverbialia sekä predikaattia ja attribuuttia. Koivisto (2006: 39), joka on yksi *Ison suomen kieliopin* tekijöistä, huomauttaa, ettei terminuutosten uudistaminen ollut niinkään itsetarkoitus, vaan termien uudistuksen katsottiin palvelevan paremmin ISK:n deskriptiivistä lähestymistapaa kieleen.

Objekti jaetaan ISK:ssa *totaali-* eli *kokonaisobjektiin* sekä *partitiiviobjektiin*. Totaaliobjektin sijat ovat tällöin genetiivi, nominatiivi ja akkusatiivi. Aikaisemmissa kieliopissa näitä kaikkia on voitu kutsua akkusatiivisijaisiksi, mutta ISK:n akkusatiivimäärittely on puhtaasti morfologinen eli *t-* päätteinen sijamuoto. Subjekti on ISK:ssa määritelty perinteisiä kielioppeja laajemmin, ja määrittely perustuu prototyyppiajatteluun. ISK:ssa subjektit ovat joko *perussubjekteja* (nominatiivimuotoisia substantiivilausekkeita) tai *e-subjekteja* eli eksistentiaalisubjekteja (verbinjälkeisiä partitiivi- tai nominatiivisubjekteja). *Genetiivisubjekti* voi esiintyä joissakin infiniittisissä rakenteissa sekä nesessiivirakenteissa, kuten *Minun täytyy mennä*. (Koivisto 2006: 27–28.)

Myös adverbiaalinen ja predikaatin käsitteet ovat aikaisempia kielioppeja laaja-alaisempia. Perinteisten kielioppien tapaan adverbialit ovat lauseen määritteitä tai verbi-ilmausten määritteitä ja täydennyksiä, mutta näiden lisäksi ISK:ssa adverbialeihin katsotaan kuuluvan myös adjektiivin, substantiivin ja adverbien muut kuin kieliopillissijaiset määritteet ja täydennykset, kuten *perso makealle*. Näissä tapauksissa adverbiaalinen ei katsota olevan lauseenjäsenen vaan lausekkeen osa. Adverbialia voi rakenteeltaan olla paitsi yksi sana, useamman sanan lauseke tai kokonainen lause. Konjunktio, joka aloittaa adverbiaalinen toimivan lauseen on ISK:n määritelmän mukaan adverbialikonjunktio, aikaisempaa alistuskonjunktioita ei ISK:ssa käytetä. Niin ikään predikaatin käsite on *Isossa suomen kieliopissa* laajentunut, sillä se määritellään verbin finiittimuodon tai liittomuodon lisäksi myös *verbi-ketjuksi*, *verbiliitoksi* tai muuksi verbin ja toisen ilmauksen muodostamaksi idiomaattiseksi kokonaisuudeksi, kuten *tulla toimeen*, tai *olla-*verbin ja predikaatiivi(adverbialia)n muodostama kokonaisuus, kuten *olla hulluna*. (Koivisto 2006: 28–29.) ISK:ssa todetaan, että suomalaisessa kielioppitraditiossa on aikaisemmin sovellettu enimmäkseen kapeinta mahdollista predikaatin käsitettä, jonka mukaan predikaatti voi olla vain finiittiverbi, mahdollisesti liittomuotoinen (VISK § 869).

Perinteisestä lauseenjäsennysmallista poikkeaa myös *Ison suomen kieliopin* suhtautuminen attribuuttiin itsenäisenä lauseenjäsenenä. ISK:ssa ei nimitystä attribuutti käytetä lainkaan, vaan aikai-

semmin attribuutiksi kutsutut substantiivin laajennukset eli täydennykset ja määritteet ovat koko lauseen kannalta tarkasteltuna substantiivilausekkeen eli NP:n jäseniä eivätkä lauseen jäseniä. *Iso suomen kielioppi* katsoo lauseenjäsennyksen kannalta olevan siis vain substantiivin, adjektiivin ja adverbien täydennyksiä ja määritteitä, jotka ovat kyseisen lausekkeen osia. (VISK § 867.)

Tässä tutkimuksessa käytän oppikirjojen termimäärittelyiden tarkastelun ja vertailun lähtökohtana *Ison suomen kieliopin* termistöä, sillä katson sillä olleen koulukielioppiin ja sitä kautta oppikirjallisuuden myös oman kokemukseni mukaan sen verran perusteellinen vaikutus, että sitä vanhempien syntaktisten termimäärittelyjen käyttäminen ei ole täysin tarkoituksenmukaista.

2.3.3 Muuttuva pedagoginen kielioppi

Kielioppityöryhmän vuoden 1994 mietinnön esittämistä pedagogisen kieliopin periaatteista useat ovatkin tutkimusentekohetkellä vuonna 2017 toteutuneet, osasta käydään edelleen vilkasta keskustelua niin kielentutkijoiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja didaktikkojenkin keskuudessa. Esimerkiksi laaja ja monimuotoinen tekstikäsitely sekä lausekeajattelu istuvat jo tiiviisti niin opetussuunnitelmien perusteissa kuin oppikirjojen sivuilla. Muuttuva maailma ja monipuolistunut tekstikäsitely ovat kuitenkin asettaneet pedagogiselle kieliopille jälleen uusia haasteita, ja erityisesti motivoinnin kysymykset ja painotukset ovat kieliopin opetusta koskevassa keskustelussa pinnalla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 keskeisiksi motivaatiotekijöiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa mainitaan asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaita tulisi rohkaista omaan toimijuuteen. Kielitiedon opetuksen ensisijaisena tehtävänä on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja. Opetuksen tulisi perustua yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä, ja kielen rakenteita opiskella ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä. (POPS 2014: 287–288.) Tämä asettaa sekä haasteita että mahdollisuuksia myös pedagogiselle kieliopille. Käsitteistöä on lähdetty uudistamaan pedagogiselta kannalta mielekkäämmäksi, ja tekstien merkitysnäkökulma on vahvistunut. Kieliopin opetukseen on myös tuotu aikaisempaa toiminnallisempaa näkökulmaa (ks. esim. Tulonen 2010).

Harmasen (2011: 388) mukaan pedagogisen kieliopin näkökulmasta kielitiedon opetuksen keskiössä on kielen käyttö teksteissä. Hän huomauttaa, että kieltä voidaan lähestyä paitsi kieliopillisten kategorioiden ja rakenteiden näkökulmasta, myös ilmiölähtöisesti esimerkiksi kysymällä, miten kielessä esitetään pyyntöjä tai ilmaistaan mielipiteitä. Tämänkaltainen ilmiölähtöinen tarkastelutapa tuo mukanaan myös eri kielimuotojen vertailun ja kielen tilanteisuuden. Harmasen mielestä pedagogisessa kieliopissa kielen systeemi kyllä nähdään aikaisempaa joustavampana ja neuvoteltavampana

eikä ensisijaisesti normatiivisena, mutta ongelmaksi tahtoo edelleen muodostua kieliopillisten käsitteiden irrallisuus, mikäli käsitettä ei liitetä välittömästi tarkasteltavaan ilmiöön. Myös muutokset kieliopin opettamisessa tuntuvat tapahtuvan hitaasti, ja vahva opetuksen perinne sekä oppimateriaalit siirtävät suurimmaksi osaksi samantapaista kieliopin jäsenystapaa, mikä ei välttämättä edistä pedagogisen kieliopin uudistumista. Hänen mukaansa tarvittaisiin edelleen keskustelua myös tarpeellisen käsitteistön käytöstä.

Alho ja Korhonen (2014) esittävät toimivalle pedagogiselle kieliopille kuusi lähtökohtaa, jolloin heidän mielestään päästäisiin entistä tehokkaammin sitä edelleen vaivaavasta sirpalemaisuudesta. Ensiksikin koulussa kielitiedon opetuksen tulisi käyttää lähtökohtanaan käytännön hyötyä ja käytännön kielitaidon näkökulmaa, jonka mukana kulkisivat olennaisena osana tilanne- ja vivahdetaju. Toiseksi opetuksen yhtenä tavoitteena voisi olla myötäsyntyisen ja opitun tietämyksen ja kielitaidon näkyväksi tekeminen nykyistä selvemmin, tämä johtaisi heidän mukaansa luontevasti myös eri kielten vertailuun. Kolmanneksi he ovat sitä mieltä, että kielitiedon opetuksen kantavana lähtökohtana tulisi olla se, että opitaan vähän kerrallaan, mutta kytketään opittava asia aina johonkin muuhun kielen piirteeseen tai ilmiöön. Kielitiedon opetuksen tavoitteena pitäisi olla myös kielen ilmiöiden ja säännönmukaisuuksien ymmärtäminen, ei niinkään niistä yhdellä tietyllä tavalla puhuminen. Myös suvaitsevuus eri kielimuotoja kohtaan, niiden tilanteinen käyttö sekä kiinnostuksen ylläpitäminen kaikenlaisten tekstien lukemista ja tarkastelua kohtaan ylipäätään, tulisi Alhon ja Korhosen mukaan pitää tiiviisti mukana kielitiedon opetuksessa.

Tuoreinta näkökulmaa pedagogisen kieliopin uudistuskeskusteluun antaa Rättyän vuonna 2016 julkaistu väitöstudkimus, jossa hän on tarkastellut kielentämistä ja visualisointia opetusmenetelminä kielitiedon opetuksessa. Rättyän (2016: 92–93) mukaan kielentäminen paitsi selkeyttää oppijan omaa ajatteluprosessia, myös tekee oppimisprosessia näkyvämmäksi opettajalle. Visualisointi puolestaan tuo tehokkaasti ilmi muun muassa käsitteiden välisiä suhteita (Rättyä 2016: 101–102). Koska kielentäminen ja visualisointi paljastavat oppilaiden ajatteluprosessit, tuovat esiin virheiden paikat ja tekevät oppimisprosessin paremmin näkyväksi niin oppijalle itselleen kuin opettajalle, saattaisi niissä piillä yksi keino myös entistä oppijaystävällisemmän ja toimivamman pedagogisen kieliopin kehittämiseksi.

Kielenopetuksessa näyttäisikin olevan tarve uudelle, kieliopin opetusta edelleen yhtenäistävälle mietinnölle, joka ottaisi huomioon myös tietotekniikan tarjoamat mahdollisuudet ja laajemman oppimiskokonaisuudet. Omassa tutkimuksessani pureudun osaltani lauseenjäsennyksen pedagogisen kieliopin toteutuneisiin periaatteisiin neljässä 2000-luvun alussa julkaistussa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa.

2.4 Kieliopin asema kouluopetuksessa ja opetussuunnitelma

Kielitiedon ja kieliopin asemasta, sisällöstä ja laajuudesta kouluopetuksessa lienee keskusteltu niin kauan kuin äidinkieltä ja kirjallisuutta on kouluissa opetettu. Käsitteet siitä mitä ja miten kielioppia tulisi opettaa ovat vaihdelleet vuosikymmenten saatossa, ja opetussuunnitelmien perusteissa on aina pyritty vastaamaan kulloisiinkin tarpeisiin ja vaatimuksiin, mutta yhä tänäkin päivänä keskustelu kielitiedon opetuksen ja aseman ympärillä käy vilkkaana. Harmasen (2011: 387) sanoin: ”Kieliopin opetusta on pidetty eri aikoina milloin tylsänä näpertelynä tai elämälle vieraana pakkopullana, milloin isänmaallisena toimintana. Ongelmana on voinut olla se, että käsitteiden opiskelusta on tullut itseisarvo, jolloin on enemmän opiskeltu termejä kuin tehty havaintoja kielestä. Kielioppi on tuntunut mekaaniselta, luettelomaiselta kielen patologialta. Tällaista näkökulmaa tukevat esimerkiksi oppikirjojen kielioppiliitteet.”

Mielikuvaa kieliopin opiskelusta onkin leimannut opetuksen ja opiskelun mekaanisuus ja ulkoa opettelu, jossa ovat korostuneet erilaiset listaukset ja luettelot. Tällaista mekaanisen luetteloivaa lähestymistapaa kielioppia kohtaan on kuitenkin Korhosen ja Alhon (2006: 74) mukaan kritisoitu jo vuoden 1915 kielioppikomiteamietinnöstä lähtien, mutta perinteet tuntuvat istuvan varsin tiukassa, sillä edelleen vuonna 2014 Alho & Korhonen toteavat koulun kieliopin olevan kuin sirpaletiedosta koostuva palapeli, jossa yhteyksiä eri palapelin osien välille ei edelleenkään luoda opetuksessa tarpeeksi selkeästi. Harmanen (2011: 387) toteaa myös, että kieliopin opetusta peruskoulussa on pitkään kahlinnut käsitys, ettei kielen rakenteen opettamisella sellaisenaan ole vaikutusta itse kielenkäyttötaitoihin.

Edellä esitetyt, sitkeässä istuvat, käsitykset ja käytännöt kieliopin opetuksesta ovat olleet omiaan vaikuttamaan myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen mielekkyyteen. Useat tutkimukset (esim. Lappalainen 2011) ovat osoittaneet, että äidinkieltä ei pidetä kovin mieluksena, saati innostavana oppiaineena. Samaan aikaan on todettu muun muassa suomalaisten peruskoululaisten lukutaidon ja kouluviihtyvyyden heikentyneen yleisesti. Lääkkeeksi kieliopin oppimisen ja sitä kautta myös koko oppiaineen merkityksellisyyden ja mielekkyyden lisäämiseen, on pedagogisessa kieliopissa pyritty kiinnittämään huomiota kieliopin opetukseen tekstitaitojen kautta sekä kielen ilmiölähtöiseen tarkasteluun. Kauppinen ym. (2011: 382–383) ovat myös esittäneet kehitysehdotuksia kieliopin opettamisen jatkumoluonteisen kehittämisen edistämiseksi. Rakenteen, merkityksen ja käytön yhteyden peräänkuuluttamisen kautta on pyritty rakentamaan kieliopin palasista entistä eheämpänä näyttäytyvää, mielekästä kokonaisuutta.

Suomessa valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet määrittelevät arvo-

perustan, tavoitteet ja sisällöt kouluissa tapahtuvalle toiminnalle. Opetushallituksen mukaan: ” Opetussuunnitelman perusteet on määräys, jolla koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt.” Määräyksellä halutaan varmistaa koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteutuminen. (Opetushallitus: Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan koulutuksen järjestäjän toimesta paikalliset opetussuunnitelmat, joissa täydennetään ja painotetaan tarkemmin muun muassa opetusta, oppilashuoltoa, kodin ja koulun yhteistyötä sekä muun koulutoiminnan järjestämistä koskevia tavoitteita ja sisältöjä. Tätä tutkimusta tehtäessä voimaan ovat juuri astuneet vuonna 2014 hyväksytyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokilla 7–9 uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtuu porrastetusti vuosina 2017–2019.

Keskustelu kieliopin asemasta kouluopetuksessa on aina heijastunut ja heijastuu edelleen osaltaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Muutosvaiheessa kahdesta eri opetussuunnitelman perusteista voi aistia sen, mihin suuntaan kieliopin ja lauseenjäsennyksen suhteen olla suomalaisessa peruskoulussa etenemässä. Kaiken kaikkiaan sekä vuoden 2004 että 2014 opetussuunnitelman perusteet tuovat kieliopin aseman ja tavoitteet esille enimmäkseen teksti- ja vuorovaikutustaitojen, oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin sekä vieraiden kielten oppimisen kautta. Yksittäisiä kieliopillisia tavoitteita ei perusteissa, ainakaan vuonna 2014, juurikaan eritellä. Kielioppi-käsitteen sijaan opetussuunnitelman perusteissa käytetään käsitettä kielitieto (ks. luku 2.2).

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa ja sisällöissä todetaan kielitietoa koskevasti:

Oppilas kehittyy monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi, joka osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan.

Oppilas oppii perustietoa omasta äidinkielestään, sen rakenteesta, vaihtelusta ja muuttumisesta.

Vuorovaikutustaidot: perustietoa vuorovaikutuksesta ja tekstien sisällöstä, rakenteesta ja ilmaisutavasta sekä niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen.

Puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatiminen: kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittämistä ja oikeinkirjoituksen vakiinnuttamista.

Suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin: suomen kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen ominaisuuksia ja vertailua muihin kieliin. (POPS 2004: 53–55.)

Päätösarvioinnin kriteereissä arvosanan 8 kohdalla todetaan:

Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän pystyy käyttämään opettuja kielitiedon ja tekstitiedon käsitteitä tekstejä havainnoidessaan sekä kirjallisuustietoa fiktiivisiä tekstejä käsitellessään.

Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin on kehittynyt niin, että hän osaa puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta sekä sanastosta; hänellä on tietoa sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä, hän tuntee suomen kielen keskeisimmät ominaispiirteet ja pystyy vertailemaan suomen kieltä muihin opiskelemiinsa kieliin. (POPS 2004: 55–57.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävä ja tavoitteet ainoastaan pääpiirteittäin. Painopiste kunkin oppiaineen tehtävien ja keskeisten sisältöjen tarkemmalle määrittelylle jätetään paikallisten toimijoiden tehtäväksi (POPS 2014: 285). Tuoreimmista opetussuunnitelman perusteista voi kuitenkin aistia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävien ja tavoitteiden siirtyvän varsinaisista kielitiedollisista painotuksista edelleen enemmän oppilaan kokonaisvaltaisen monikielisen kompetenssin rakentamisen suuntaan, tai ainakin kielitiedon tehtävien ajatellaan ennen kaikkea palvelevan sen tavoitteita.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävät ja tavoitteet tuntuvat entisestään laajenevan ulottumaan oppilaan koko kasvua, kehitystä, vuorovaikutusta ja oppimista tukevana, oppiaineet läpileikkaavana aineena. Eri oppiaineiden välistä eheyttämistä ja integrointia painotetaan seuraavasti: ”Opetusta eheytetään prosessi- ja projektityöskentelyn avulla ja valitaan työtavat niin, että oppiaineen sisältöalueet integroituvat luontevasti toisiinsa. Draamaa integroidaan eri sisältöalueiden, erityisesti kirjallisuuden, ja muiden oppiaineiden opetukseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus integroituu luontevasti esimerkiksi vieraiden kielten, historian, maantiedon ja kuvataiteen opetukseen.” (POPS 2014: 288.) Tärkeimpiä kielikasvatuksellisia tavoitteita on tuoreimpiin opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattu seuraavasti:

Koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa. Se vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä monilukutaidon kehittymistä.

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

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoiseksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. Oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan niin, että he saavat valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen. (POPS 2014: 287–288.)

Erityisesti kielitietoa koskevia tavoitteita on perusteisiin kirjattu seuraavalla tavalla:

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

Oppilaita ohjataan puhutun ja kirjoitetun kielen normien hallintaan ja taitoon käyttäen tilanteeseen sopivaa kieltä. (POPS 2014: 287–288.)

Uusissa opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan monin tavoin myös opetettavan aineksen merkityksellisyyttä sekä oppimaan oppimisen taitoja:

Keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaiden kiinnostusta vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin sekä ottamalla huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentamalla niitä.

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista auttamalla häntä löytämään ja käyttämään itselleen sopivia opiskelustrategioita sekä tunnistamaan omia vahvuuksiaan. (POPS 2014: 288.)

Mielestäni uusissa opetussuunnitelman perusteissa pyritään melko kiitettävästi huomioimaan useat koulukieliopin asemaa ja sisältöä koskeneen keskustelun ajatukset kieliopin mielekkyyden ja merkitykselliseksi tekemisen tavoitteista, mutta perusteet eivät toki vielä takaa, että ne todella tulisivat oppilaalle näkyväksi itse opetuksessa. Siitä antavat paremmin kuvaa esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditut oppikirjat, jotka konkretisoivat opetussuunnitelman tavoitteet niin oppilaalle kuin opettajalle. Kun valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa ikään kuin häivytetään täsmälliset, esimerkiksi kielitietoa ja lauseenjäsennystä koskevat, sisällöt ja tavoitteet paikallisen tason opetussuunnitelmien varaan, on todennäköistä, että oppikirjojen ja niiden tarjoamien sisältöjen merkitys opetuksessa kasvaa. Oppikirjojen tekijöillä saattaa siis olla huomattavan suuri valta ja vaikutus siihen, mitä ja miten oppitunneilla opetetaan. Toki aina koulukohtaiset päätökset, ja viime kädessä kunkin yksittäisen opettajan tekemät ratkaisut, ovat konkreettisimmat opetussuunnitelman perusteita toteuttavat tekijät.

3 AINEISTO JA MENETELMÄ

3.1 Aineistona käytetyt oppikirjat

Tutkimuksen aineistona on neljä peruskoulun yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjaa: *Lentävä lause 8* (Edita Prima Oy), *Voima* (WSOY), *Särmä 8* (Otava) sekä *Kärki 8* (Sanoma Pro Oy). Tarkasteltavat oppikirjat on valittu siten, että ne ovat laajalti käytössä suomalaisissa yläkouluissa, ja ne edustavat eri kustantajia, tutkimusentekohetkellä WSOY on siirtynyt osaksi Sanoma Pro Oy:tä. Oppikirjoista *Lentävä lause 8* ja *Voima* edustavat vuonna 2004 voimaan tulleita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, *Särmä* ja *Kärki* puolestaan vuoden 2014 perusteita, joiden mukaisesti laaditut paikalliset opetussuunnitelmat astuvat vuosiluokilla 7–9 voimaan porrastetusti vuosina 2017–2019. Näin ollen *Särmä* ja *Kärki* edustavat äidinkielen ja kirjallisuuden saran tuoreinta oppikirjanäkemyksiä, *Särmä 8* on julkaistu vuonna 2014 ja *Kärki 8* syksyllä 2015.

Lentävä lause 8:n läpileikkaavana teemana on vaikuttava teksti, jonka näkökulmasta sekä mediaa että kaunokirjallisuutta tarkastellaan. Lauseenjäsennystä oppikirjassa käsitellään osiossa Vaikuttamisen avaimia, jossa lauseenjäsennyksen ohella tarkastellaan myös argumentointia, retoriikan keinoja sekä modaalisuutta. Näin oppilaalle tarjotaan keinoja tekstien monipuoliseen analysointiin. (OLL: 6.) *Lentävässä lauseessa* lausekeajattelupohjaista lauseenjäsennystä lähestytään predikaatin kautta, mutta predikaattia ei itsessään nähdä lausekkeena. Lauseenjäsennyksessä tukeudutaan paljolti *Ison suomen kieliopin* näkemyksiin ja *Käyttökielioppiin*, niitä kirjan tekijöiden pedagogisiin tarpeisiin mukauttaen. Autenttisten tekstiesimerkkien käyttöön pyritään, mutta tekijät huomauttavat, että niiden monimuotoiset poikkeukset saattavat vaikeuttaa oppimisprosessia, joten lauseenjäsennyksessä paneudutaan selkeisiin lauseisiin, eikä niinkään syntaktisten rakenteiden erikoistapauksiin. Niiden tuominen opetukseen jätetään kunkin opettajan oman harkinnan varaan. Jokaisen lauseenjäsenlausekkeen yhteydessä käsitellään pääsanana sijamuoto, kongruenssi sekä lausekkeen paikka lauseessa, tosin kongruenssikäsité on korvattu termillä mukautuminen. Attribuutin käsité on näkyvillä opettajan oppaassa, josta opettaja voi sen oman harkintansa mukaan ottaa esille opetuksessaan. (OLL: 72–73.)

Voima kuuluu *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjaan, joista *Voima* tutustuttaa käyttäjänsä erityisesti kielen, tekstien ja median voimaan yhteiskunnassa antaen oppilaalle mahdollisuuden voimaantumiseen kielenkäytön keinoin (Luukka 2006:181). Luukan mukaan *Voimassa* noudatetaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaista laveaa teksti- ja kielikäsitystä, jossa kieli nähdään erityisesti merkityksiä rakentavana ilmiönä ja välineenä, jonka avulla erilaisia tekoja tehdään. Kielitietoa ei *Voimassa* ole erotettu erilliseksi kokonaisuudeksi, vaan se on yhdistetty muihin sisältöihin. Kielitietoa siis opiskellaan silloin, kun tieto pääsee aidosti käyttöön. Merkityksistä ja funktioista edetään

kohti muotoa, jolloin kirjasarja esittelee kieliopin kielenkäyttäjän, eikä kieliopin kirjoittajan näkökulmasta. Käsitteet tarjoavat metakielen kielestä ja teksteistä keskusteluun, tärkeämpää käsitteiden nimeämisen sijaan on kuitenkin se, että oppilas oivaltaa käsitteiden ja kieliopillisten luokkien tehtävät tekstissä. (Luukka 2006: 182–184.) *Ison suomen kieliopin* peruslinjauksia on huomioitu muun muassa sanaston ja kieliopin yhteyden korostamisessa sekä kielioppiasioiden ilmiölähtöisessä tarkastelussa. Lauseenjäsennyksessä hyödynnetään sanatason jäsennyksen sijaan lausekeajattelua, jolloin attribuuttia ei enää nähdä itsenäisenä lauseenjäseneä. (Luukka 2006: 183.)

Särmä 8, kuten koko yläkoulun *Särmä*-sarja, noudattelee vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteita, ja kirjasarjassa on kiinnitetty erityisesti huomioita opetussuunnitelman mukaisiin laaja-alaisiin osaamisen alueisiin, kuten monilukutaitoon ja tieto- ja viestintäteknologian osaamiseen (Yläkoulun *Särmä* ja opetussuunnitelman perusteet 2016: 1). *Särmä*-sarjassa painotetaan kielitietoisuutta, monilukutaitoa sekä vuorovaikutustaitoja. Kielen tilanteittain vaihtelevaan käyttöön on kiinnitetty erityistä huomiota, mistä johtuen *Särmän* kuvat ja tekstit ovat lähtöisin tosielämästä. (Otava Oppimateriaalit: *Särmä 7–9 OPS 2016*.) *Särmä 8* keskittyy kieliopin opetuksessa erityisesti moduksiin, lausekkeisiin ja lauseenjäseneihin, jotka saavat seurakseen kielen vaihtelua ja tyyliä koskevat seikat (Yläkoulun *Särmä* ja opetussuunnitelman perusteet 2016: 4). Sarjaan kuuluva digiopetusaineisto ja digikirja vastaavat osaltaan nykypäivän opetusmateriaaleille asetettuihin vaatimuksiin.

Niin ikään tutkimuksentekohetkellä vastajulkaistu *Kärki*-sarja sisältää monipuolisesti digimateriaalia. *Kärki* kutsuu itseään kielitietoiseksi kirjasarjaksi, kieltä tarkastellaan niin tekstin, lauseiden ja virkkeiden kuin sanojen tasolla. Kielioppia kirjasarjassa käsitellään havainnollistavien esimerkkien ja kielioppitermien avulla, kielioppitermeistä muodostuu täten oppilaalle metakieli elävän kielenkäytön tutkimisen apuvälineeksi. Myös kielen rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä kannustetaan tutkimaan sekä painotetaan kielen tilannesidonnaisuutta sekä puhutun ja kirjoitetun kielen eroja. (Miten *Kärki 7–9* oppimateriaalisarjassa näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 2015: 4.)

Aineiston oppikirjoista tarkastelen tutkimuksessani lauseenjäsennykseen keskittyviä kappaleita tai osioita opetusteksteineen, esimerkkeineen sekä kuvioineen ja tehtävineen keskittyen kuitenkin erityisesti termien määrittelyihin muodon, merkityksen ja käytön kautta. Oppikirjojen tehtäviä käsittelen lähinnä tehtävätyyppien tarkastelun kautta. Lauseenjäsennystä käsitellään *Lentävässä lauseessa* sivuilla 61–79, *Voimassa* s. 172–185, *Särmässä* s. 80–89 ja *Kärjessä* s. 40–53.

3.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmänä käytän *sisällönanalyysia*, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä. Sisällönanalyysia voidaan pitää niin yksittäisenä metodina kuin väljänä teoreettisen kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Näin ollen sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Mikäli sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analysointia, voidaan todeta, että useimmat eri nimillä esiintyvät laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93.)

Tuomi ja Sarajärvi (2001:107) huomauttavat myös, että olisi syytä erottaa toisistaan sisällön erittely ja sisällön analyysi. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan sellaista dokumenttien analyysia, joissa kuvataan aineiston sisältöä kvantitatiivisesta, sisällön analyysissa puolestaan pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti. Tutkimuksessani käytän sisällönanalyysin ulottuvuuksista niin teoreettisen kehyksen kuin varsinaisen tutkimusmetodinkin tarjoamia menetelmiä, mukana tutkimuksessani on osittain sisällön erittelyä taulukoinnin muodossa, mutta lähinnä analyysimenetelmäni on sisällönanalyysia, koska tarkoituksena on kuvata tutkimusaineistoa erityisesti sanallisesti, taulukoinnin ollessa lähinnä aineiston tekstisisällön visuaalista hahmottamista helpottava apukeino.

Laadullisen aineiston analyysissa voidaan erottaa kolme teoreettista näkökulmaa eri tavoin painottavaa jaottelumallia: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen sekä teorialähtöinen analyysi (jaottelun perusteista tarkemmin ks. Eskola 2001). *Aineistolähtöisessä* (induktiivisessa) analyysissa pyritään muodostamaan tutkimusaineistosta käsin teoreettinen kokonaisuus, ja olennaista on, etteivät analyysiyksiköt ole etukäteen harkittuja tai sovittuja. Aikaisemmilla havainnoilla ei tulisi olla merkitystä analyysin toteuttamisen kanssa. Aineistolähtöisen analyysimallin vastakohtana voidaan pitää *teorialähtöistä* (deduktiivista) eli luonnontieteellisestä tutkimusperinteestä tutumpaa analyysitapaa. Siinä analyysi nojautuu johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Aineiston analyysia ohjaa täten valmis, jo aikaisemman tiedon pohjalta luotu, kehys. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 97–99.)

Tutkimuksessani hyödynnän edellisten välimaastoon sijoittuvaa *teoriasidonnaista* lähestymistapaa, jossa on kyllä mukana teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi itsessään ei pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoria toimii pikemminkin analyysin apuna (Tuomi & Sarajärvi 2002: 98). Analyysiyksiköt, tutkimuksessani syntaktiset termit ja niiden määrittelyt, poimitaan aineistosta teoreettisesta näkökulmasta, eli lähinnä *Ison suomen kieliopin* tarjoaman teoreettisen viitekehyksen läpi, mutta analyysiyksiköitä ei verrata niinkään suoraan valmiiseen teoriaan, vaan pyritään vertailemaan keskenään toistensa kanssa. Tällöin pyritään muodostamaan ikään kuin uusi teoria tai kuvaus aineistona olevien

oppikirjojen lauseenjäsennysesityksestä ja kielioppikuvauksesta. Näin ollen mukana on elementtejä sekä teorialähtöisestä että aineistolähtöisestä analyysimallista.

Sisällönanalyysille melko läheinen, mutta kuitenkin siitä olennaisesti poikkeava, laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä on diskurssianalyysi. *Diskurssianalyysi* on menetelmä, joka poikkeaa sisällönanalyysista siten, että siinä missä sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä, pyritään diskurssianalyysissa selvittämään, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 106–107.) Diskurssianalyysia oppikirjojen tutkimuksessa ovat hyödyntäneet esimerkiksi Karvonen (1995) tarkastellessaan oppikirjatekstiin rakentuvia merkityksiä, toimijoita ja toimintoja, sekä Savolainen (1998) tutkiessaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tuottamaa kuvaa kielen olemuksesta ja hyvästä kielenkäytöstä.

Oman tutkimukseni näen poikkeavan edellisistä siinä, että tarkoitukseni ei ole tutkia sitä, miten ja millä keinoilla syntaktisia käsitteitä oppikirjoissa tuodaan esille, vaikka toki kieltä tutkiessa ei tältä ole mahdollista täysin välttyä, vaan pikemminkin tarkastella ja vertailla sitä, mitä kukin aineistona oleva oppikirja käsitteistä sanoo, ja miten tuo sanottu vertautuu keskenään eri oppikirjojen kesken. Siksi katson tutkimusmenetelmäni olevan sisällönanalyysia diskurssianalyysin sijaan. Esitän seuraavassa analyysini etenemisrunгон, jonka olen muokannut omaa tutkimustani vastaavaksi Tuomen & Sarajärven (2002: 94) esittämän yleisen laadullisen tutkimuksen etenemiskaavan pohjalta:

1. Tutkimuksen kohteena olevien syntaktisten käsitteiden määrittely.
2. Käsitteiden poimiminen aineistosta ja taulukointi (luokittelu). Taulukoinnissa on osin käytetty mukaelmia Laineen (1999) tutkimuksessaan käyttämistä taulukoinneista.
3. Aineiston teemoittelu, eli syntaktisten käsitteiden määrittelyiden tarkastelu ja vertailu.
4. Yhteenveto.

4 LAUSEENJÄSENET OPPIKIRJOISSA

4.1 Oppikirjojen lauseenjäsenet ja käsittelyjärjestys

Kaikissa aineiston oppikirjoissa käsitellään viittä lauseenjäsentä: *predikaatti*, *subjekti*, *objekti*, *predikaatiivi* sekä *adverbiaali*. Käsitettä *attribuutti* ei oppikirjojen oppilaan kappaleissa yhdessäkään oteta esille lauseenjäsenenä, *Voima* on oppikirjoista ainoa, joka attribuutin käsitteen mainitsee määritellen sen lausekkeiden käsittelyn yhteydessä substantiivin määritteeksi. Jokaisessa tutkimusaineistona olevassa oppikirjassa lauseenjäsenet myös mainitaan ja niitä käsitellään edellä luetellun järjestyksen, predikaatti – adverbiaali, mukaisesti, joskin lähestymis- ja käsittelytavoissa on huomattavia oppikirjakohtaisia eroja.

Lentävässä lauseessa ja *Kärjessä* lauseenjäsenyykselle on omistettu aluksi oma johdantolukunsa tehtävineen, jonka jälkeen jokaista lauseenjäsentä käsitellään kutakin erikseen yhden luvun verran. *Lentävässä lauseessa* lauseenjäsenyyksien lisäksi on vielä kertaavia ja kokoavia lauseenjäsenyyksitehtäviä, joita ei *Kärjestä* yhtä tehtäväkokonaisuutta lukuun ottamatta löydy. Mikäli erillisten lauseenjäseniä käsittelevien lukujen voi nähdä suosivan sirpaleisuuteen taipuvaa, joskin perusteellista käsittelytapaa, ovat *Voima* ja *Särmä* tässä suhteessa käsittelytavoiltaan kokonaisvaltaisempia. *Voimasta* ja *Särmästä* löytyy niin ikään lauseenjäsenyyksien johdattava oma johdantolukunsa tehtävineen, jonka jälkeen *Voimassa* käsitellään samassa luvussa sekä predikaattia että subjektia, ja tämän jälkeen samassa luvussa muita lauseenjäseniä, objektia, predikaattia ja adverbiaalia. Näiden kappaleiden jälkeen myös *Voimasta* löytyy lauseenjäsenyyksien vaihe vaiheelta ohjeistava osionsa kertaavine ja kokoavine tehtävineen. *Särmän* käsittelytapa on vielä *Voimaakin* kokonaisvaltaisempi; siinä kaikkia lauseenjäseniä käsitellään yhdessä ja samassa luvussa, jonka jälkeen seuraa oma lukunsa, jossa lukijaa ohjataan lauseenjäsenyyksien kertaavasti vaihe vaiheelta.

Lauseenjäsenyyksien käsittelytavat poikkeavat eri oppikirjoissa toisistaan merkittävästi. Oppijan kannalta ei ole sama, käsitelläänkö lauseenjäseniä erikseen omissa luvuissaan ja ikään kuin raotetaan lauseen analysointia pala palalta, vai annetaanko samalla kertaa avaimet tai avaimia käsitellä lauseen rakennetta kokonaisvaltaisemmin. Käsittelytapojen erilaisuus vastaa myös eri tavoin koulu-kieliopin pirstaleisuuden ja sirpaleisuuden vähentämisen vaatimukseen (ks. esim. Alho & Korhonen 2014). Moderneinta linjaa tässä suhteessa edustavat *Voiman* ja *Särmän* käsittelytavat, jotka molemmat pyrkivät lauseenjäsenyyksien osalta lähtökohtaisesti kokonaisvaltaisempaan lähestymistapaan. Tästä huolimatta niistä ei kuitenkaan löydy kattavaa näyttöä pyrkimyksestä kieliopin useampien osalueiden aktiiviseen yhdistelemiseen, esimerkiksi sanaluokkien, lausetyyppien ja lauseenjäsenyyksien

osilta. Eniten kieliopin osa-alueita pyritään yhdistämään lauseenjäsennykseen *Kärjessä*, jossa lauseenjäsennykseen johdattelevassa kappaleessa muun muassa pyydetään nimeämään ajanilmausten sanaluokkia (K: 41). Myös *Lentävässä lauseessa* mainitaan substantiivit ja adjektiivit lausekkeiden tyypillisimpinä pääsanoina, mutta varsinaisten lauseenjäsenten määrittelyjen yhteydessä yhteydet muihin kieliopillisiin kategorioihin jäävät varsin näkymättömiksi.

Huomattavaa on myös se, että kahden tuoreimman, vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laaditun oppikirjan, *Kärjen* ja *Särmän*, käsittelytavat poikkeavat tyystin toisistaan. Siinä missä *Kärki* käsittelee jokaista lauseenjäsentä erikseen ja melko laajasti, on *Särmän* käsittely lauseenjäsenten määrittelyiden osalta jopa suppeaa, tosin *Särmästä* löytyvät ovat laajahkot kokoavat tehtäväosiot ja itse lauseen jäsentämiseen ohjaava oma kappaleensa. *Särmä* näyttäisi näin ollen *Kärkeä* enemmän painottavan opetussuunnitelmien perusteiden peräänkuuluttamaa oppilaan roolia kielen tutkijana, *Kärjen* keskittyessä enemmänkin painottamaan hieman perinteisempää linjaa kattavampien termimäärittelyiden pohjalta.

Kaikista oppikirjoista löytyy siis oma lauseen jäsentämiseen johdatteleva osionsa, mutta niiden sisällöt poikkeavat toisistaan jonkin verran. *Voiman*, *Särmän*, *Kärjen* ja *Lentävän lauseen* johdantoluvuista tai -osioista löytyy kaikista käsitteet *lauseke*, *pääsana* ja *määrite*, joiden määrittelyt eivät olennaisesti poikkea toisistaan. *Iso suomen kielioppi* määrittelee lausekkeen nimitykseksi yhteen liittyvien sanojen kimpulle, eli sellaiselle rakenteelle, jonka sana muodostaa mahdollisten muiden sanojen eli laajennustensa kanssa. Pääsana puolestaan on termi, jonka avulla kuvataan ilmauksen osien suhteita hierarkkisessa rakenteessa. Tällöin pääsana on se sana, jota tarkasteltava ilmaus määrittää tai jonka täydennyksenä se toimii. Kokonaisen lausekkeen keskeistä sanaa ISK kutsuu *edussanaksi*. Edussanan käsitettä aineistona olevista oppikirjoista ei löydy. Määrite on lauseenjäsenen tai lauseenjäsenen osan yleinen tehtävänimike, joka muodostaa määrittämänsä sanan tai muun rakenteen kanssa laajemman kokonaisuuden, jossa sillä on kuvaileva tai lisätietoa antava tehtävä. Määrite on ISK:n mukaan rakenteessa valinnainen, eli sen pois jättäminen ei vaikuta rakenteen kielenmukaisuuteen, mutta saattaa vaikuttaa sen luontevuuteen. (VISK: Määritelmät.) Kaikki aineiston oppikirjat noudattelevat ISK:n linjaa lausekkeen, pääsanana ja määritteen suhteen. Vaikka lausekkeen asemasta ja lausekeajatteluun pohjautuvasta lauseenjäsennyksestä on käyty keskustelua kielioppityöryhmän vuoden 1994 *Kieli ja sen kieliopit* -mietinnön jälkeen, on sen paikka vakiintunut vahvaksi nykyoppikirjoissa ja kielitiedon opetuksessa.

Oppikirjojen johdanto-osiot ottavat esille lausekeajattelun hieman eri tavoin, esimerkiksi *Lentävä lause* käsittelee lauseketta jo entuudestaan tutuksi oletetun predikaatin yhteydessä. Lisäksi oppikirjoissa tutustutaan lauseen rakenteeseen esimerkiksi lihottamisen avulla. *Kärki* pyrkii muista kir-

joista poiketen lähestymään lauseenjäsennystä autenttisen tekstiesimerkin avulla, josta pyydetään etsimään esimerkiksi erilaisia verbimuotoja. Läsä on myös lauseen teeman ja reeman varaan pohjautuva rakenne. Varsinaisia lauseenjäsennyksen käsitteitä ei vielä tässä luvussa käytetä, vaan esimerkiksi lauseketta ja määritettä käsitellään vasta samassa luvussa predikaatin kanssa. *Kärjen* lähestymistapa pyrkinee tuomaan aiheen lähemmäs oppilaan kokemusmaailmaa, vaikka muuten lauseenjäsenten käsittely on sangen perinteistä jäsen jäseneltä etenevää määrittelyä.

Oppikirjat suhtautuvat eri tavoin myös itse lauseen jäsentämiseen. Käsite *lauseenjäsennys* määritellään suorasanaisesti *Särmässä* ja *Lentävässä lauseessa*. *Särmässä* käsite tuodaan esiin lauseenjäsentien määrittelyluvun jälkeen luvussa *Lauseenjäsennys*, jossa todetaan lauseenjäsennyksen tarkoittavan ”lauseen rakenteen selvittämistä, jolloin tarkoituksena on selvittää, mitä lauseenjäsentä *lauseessa on*” (S:86). *Lentävän lauseen* lauseenjäsennysmääritelmä puolestaan toteaa:

Silloin kun analysoimme lausetta, eli esimerkiksi etsimme lausekkeita ja mietimme niiden suhteita toisiinsa, harjoittelemme **lauseenjäsennystä**. Tässä kirjassa opiskelemme vain lauseenjäsennyksen perustapaukset. Kielessä on myös paljon rakenteita, joiden analyysi on hankalaa ja joissa yksiselitteinen jäsentäminen ei vain onnistu. Niihin emme nyt puutu. (LL:62.)

Lentävä lause siis tuo hyvin selväsanaisesti esiin sen, että suomen kielessä on rakenteita, joita ei yksiselitteisesti, ainakaan peruskoulun käsittein, ole mahdollista jäsentää eikä niihin sen kummemmin paneuduta. *Lentävä lause* on aineiston oppikirjoista ainoa, joka asian oppilaalle ilmaisee. Yhtäältä toteamuksen voi todeta olevan helpotus niin opettajalle kuin oppilallekin, mutta toisaalta se jättää mahdollisuuden koko lauseenjäsennyksen opetteluun kyseenalaistamiseen, eikä välttämättä toimi ainakaan motivaatiotekijänä heikoimmille oppilaille. Myös lahjakkaimpia oppilaita toteamus saattaa hämmäntää, ja paljon jääkin sen varaan, miten asiaa opettajan johdolla oppitunnilla käsitellään. Todennäköistä kuitenkin on, että viimeistään autenttisisissa, oppikirjan ulkopuolisissa teksteissä oppilas tällaisiin tapauksiin tulee törmäämään. *Voimassa* ja *Kärjessä* käsite lauseenjäsennys tulee ilmi vain rivien välistä lauseenjäsennyksen johdantoluvuissa, itse käsitettä ei niiden oppikirjatekstissä esiinny.

4.2 Predikaatti

Predikaatti on *Isossa suomen kieliopissa* määritelty seuraavasti: ”Lauseen finiittiverbi on lauseenjäsentehtävältään predikaatti. Predikaatteja ovat paitsi yksinkertainen finiittiverbi myös erilaiset liitomuodot, verbiketjut ja verbiliitot. Predikaatti ei näissä tapauksissa välttämättä muodosta yhtäjaksoista kokonaisuutta.” Yhdeksi ja samaksi predikaatiksi ISK:ssa katsotaan myös verbin ja toisen sanan tai lausekkeen muodostamat, yhtä käsitettä edustavat idiomaattiset kokonaisuudet, esimerkiksi *Kyllä me tullaan toimeen*. (VISK § 868.)

ISK:ssa predikaattia nimitetään lauseen ydinjäseneksi, sillä finiittiverbillä on lauseessa keskeinen kieliopillinen funktio. Myös verbin saamat nominaaliset argumentit, syntaktiselta kannaltaan verbin täydennykset, ovat lauseen ydinjäseniä. Verbin ensisijainen täydennys on subjekti, muita mahdollisia verbin täydennyksiä ovat objekti sekä adverbiaalitäydennykset. Verbien *olla* ja *tulla* kanssa syntaktinen täydennys on predikaatiivi. (VISK § 866.)

Aineiston oppikirjoissa predikaattia määritellään muodon, merkityksen ja rakennetehtävän kautta. Taulukkoon 1 on koottu predikaatin määrittelyt eri oppikirjoissa. Predikaatin määrittelyn laajuudessa eri oppikirjoissa on huomattavia eroja, kuten taulukosta 1 voidaan nähdä. Nähdäkseni erot johtuvat lähinnä siitä, miten paljon kukin oppikirjasarja nojaa aikaisemmin, jo alakoulussa ja seitsemännellä luokalla, opittujen tietojen varaan. Kaikki oppikirjat olettavat persoonamuotoisen verbin olevan oppijalle jo jossain määrin tuttu entuudestaan. Taulukon perusteella *Voiman* predikaatin käsittely näyttäisi olevan varsin laajaa ja monipuolista, *Lentävän lauseen* määrittelyn puolestaan jäävän melko yksipuoliseksi ja huomattavaa on, ettei *Lentävä lause* määrittele esimerkiksi predikaatin merkitystehtäviä lauseessa lainkaan.

Taulukko 1. Predikaatin määrittely oppikirjoissa.

Predikaatin määrittely	Oppikirja			
	K	LL	S	V
Muoto				
Persoonamuotoinen verbi	x	x	x	x
Verbiketju	x	x	x	x
Verbiliitto	x			x
Yksi verbi	x		x	
Merkitys				
Tekeminen	x		x	x
Tapahtuminen	x		x	x
Oleminen			x	x
Tunteminen	x			x
Sanominen				x
Ajatteleminen				x
Rakennetehtävä				
Lauseen ydin/tärkein jäsen	x	x	x	x
Voi yksin muodostaa lauseen				x
Yksipersonainen verbi				x

4.2.1 Predikaatin muoto

Taulukosta 1 voidaan havaita, että kaikissa oppikirjoissa todetaan predikaatin tarkoittavan persoonamuotoista verbiä. Persoonamuotoista verbiä voidaankin pitää oppikirjoissa predikaatin ensisijaisena määrittelytapana. Käsitettä *finiittimuoto* tai *finiittiverbi* ei oppikirjoissa esiinny. Persoonamuotoisen

verbin ohella kaikki oppikirjat mainitsevat predikaatin voivan muodostua myös *verbiketjusta*. *Ison suomen kieliopin* mukaan verbiketju on sellainen rakenne, jossa infinitiivi liittyy modaaliseen tai muuhun abstraktiin verbiin muodostaen sen kanssa kaksi- tai useampiverbisen predikaatin. Verbiketjussa on yleensä A-infinitiivin perusmuoto, mutta joidenkin verbien yhteydessä MA-infinitiivi. Lisäksi verbiketjussa voi olla myös partisiippipohjainen *vAn*-muoto. Verbiketjut saattavat sisältää myös useampia verbejä, kuten rakenteessa *Meidän täytyy voida pysähtyä*. (VISK § 496.)

Oppikirjoissa verbiketjun mainitsemisen yhteydessä annetaan esimerkkien (1–4) mukaisia määritelmiä ja esimerkkejä:

- (1) Predikaattina voi olla myös verbiketju, jossa persoonamuotoisen verbin lisäksi on muun muotoisia verbejä, joskus jopa muita verbillisiä rakenteita. -- *Kirjailija ei ole kirjoittanut runoja. Kirjailijan on pakko kirjoittaa runoja. Kirjailija ehti kirjoittaa runoja.* (LL: 63.)
- (2) Predikaatti voi olla -- verbiketju, jossa persoonamuotoisen verbin perään on kerääntynyt nominaalimuotoisia verbejä. -- *Ehtisitkö tehdä popcornia?* (S: 82.)
- (3) *saattoivat iskeä, alkoi pelätä, täytyi muistaa suojautua* (V: 176).
- (4) Hämmästyttää, mitä kaikkea jotkut *luulevat voivansa rakentaa*. (K: 42.)

Kuten esimerkeistä huomataan, verbiketjun määrittelyssä on pientä horjuvuutta. *Lentävä lause* kutsuu verbiketjuksi esimerkkien perusteella myös *verbiliittona* pidettävää rakennetta *ei ole kirjoittanut*, itse käsitettä verbiliitto ei kyseisessä oppikirjassa mainita, joten kirjassa kaikkia useammasta sanasta koostuvia predikaattimuotoja kutsutaan verbiketjuiksi. Verbiliittoa ei erikseen mainita myöskään *Särmässä*, joten käsite verbiketju jää näin ollen oppijalle ainoaksi useammasta sanasta koostuvaksi käsitteeksi predikaatista puhuttaessa. *Särmässä* tosin mainitaan, että *predikaattiin kuuluvat sanat eivät ole aina peräkkäin ja myös kieltosana kuuluu predikaattiin*, *Lentävässä lauseessa* nämä seikat tulevat esille ainoastaan esimerkkien ja tehtävien kautta. Sen sijaan *Kärki ja Voima* esittelevät kumpikin verbiketjun lisäksi verbiliiton käsitteen, ks. esimerkit (5–6):

- (5) Mitä täällä *on tapahtunut?* (K:42.)
- (6) Predikaatti voi koostua -- verbin liittomuodosta (*olivat pelänneet, emme uskoneet*) -- (V: 175).

Kumpikaan edellisistä ei erikseen mainitse predikaatin voivan kyseisissä tapauksissa olla monisanainen, sanojen voivan olla erillään toisistaan tai kieltoisanan kuuluvan tällöin predikaattiin. *Kärki* ja *Särämä* korostavat erikseen määritelmässään, että predikaatti voi olla myös yksittäinen persoonamuotoinen verbi, kuten *rakennamme* (K:42) tai *katson* (S: 82). Esimerkkien mukaan näin halutaan korostaa erityisesti yksisanaisen, jopa subjektin sisältävän predikaatin mahdollisuutta.

Edellä mainitut esimerkit tuovat esiin eroja käsitteiden määrittelyjen tarkkuudessa, mikä

osaltaan asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan oppikirjakohtaisesti. Mielenkiintoinen on myös se seikka, että käsitteet laajemmin tai suppeammin tässä tapauksessa määrittelevät oppikirjat edustavat eri aikana laadittuja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. Tällöin enemmän painoarvoa esimerkiksi käsitteiden määrittelyn tarkkuuden suhteen lienee itse oppikirjantekijöiden kieliopillisilla näkemyksillä ja pedagogiset ratkaisuilla kuin vaikkapa opetussuunnitelmiin perustuvilla yhtenäisillä linjauksilla. On toki pedagogisesti ymmärrettävää ja oppilasta helpottavaa, että verbiketjun käsitteellä ikään kuin kuitataan kaikki monisanaiset predikaattirakenteet, mutta esimerkiksi lukioon siirtyvillä oppilailla käsitteiden mahdollinen sekaantuminen saattaa tulevaisuudessa aiheuttaa haasteita.

4.2.2 Predikaatin merkitys

Iso suomen kielioppi jakaa verbit merkityksensä perusteella *dynaamisiin* ja *statiivisiin* verbeihin. Prototyyppinen verbi ilmaiseekin tyypillisesti dynaamista, muutosta sisältävää tilannetta, elollisen teki-jän tekoja ja tapahtumia. Statiiviset verbit puolestaan ilmaisevat epädynaamisia tilanteita, ja sellaisia ovat esimerkiksi verbit *rakastaa* ja *sisältää*. (VISK § 445.)

Lentävää lausetta lukuun ottamatta kaikki oppikirjat mainitsevat predikaatin ilmaisemaksi ensisijaiseksi merkitykseksi lauseessa tekemisen ja tapahtumisen, siis verbin prototyyppisen dynaamisen merkityksen. *Särmä* ja *Voima* mainitsevat heti edellisten yhteydessä predikaatin ilmaisemaksi merkitykseksi myös olemisen, mikä tuo predikaatin merkityksen määrittelyyn myös statiivisemmän näkökulman. *Olla*-verbin mainitseminen erikseen predikaatin merkityksenä on perusteltua myös siinä suhteessa, että se saatetaan mieltää pelkästään apuverbimäiseksi lauseen rakenteen osaksi verbiliitton ja vieraiden kielten, kuten ruotsin ja englannin tapaan. Tällöin sen merkitys itsenäisenä predikaattina ei välttämättä ole oppilaalle itsestäänselvyys. *Kärki* ja *Voima* esittävät predikaatin merkitystehtäväksi myös tuntemisen, mikä tuo predikaatin merkitykseen jo selvästi myös statiivisen ja mentaalisen, eli mielen sisäisen toiminnan, ulottuvuuden. Tämän lisäksi *Voima* mainitsee predikatiivin luonteeltaan statiivisiksi ja mentaaliseksi merkityksiksi myös sanomisen ja ajattelemisen, joista tosin sanomisella voidaan ajatella olevan myös dynaaminen luonne.

Predikaatin merkityksen määrittelemisen on monipuolisinta *Voimassa*, jossa tuodaan esiin niin predikaattiverbien dynaaminen kuin statiivinenkin merkitysulottuvuus, kaikkiaan *Voimassa* mainitaan predikaatille kuusi eri merkitystä. Merkittävää on, että oppikirjoista *Lentävässä lauseessa* ei predikaattia määritellä lainkaan sen merkitystehtävien perusteella, vaan sen todetaan ainoastaan olevan muodoltaan persoonamuotoinen verbi. Predikaatin erilaiset merkitykset tulevat kyllä ilmi tehtävien kautta, mutta varsinaisesta käsitteenmäärittelystä ne puuttuvat tyystin, joten merkitysten hahmottaminen muodostuu joko opettajan johdolla tai oppilaan omien oivallusten kautta, jonka sinänsä

voi ajatella tukevan ilmiöpohjaista oppimista. *Lentävän lauseen* lähestymistavan voi siis katsoa predikaatin määrittelyn osalta olevan muita aineistona toimivia oppikirjoja enemmän muotoon keskitettyä, siinä missä muissa oppikirjoissa tuodaan vahvemmin esille myös predikaatin merkitysfunktiota lauseessa kognitiivisen kielioppimallin tavoin.

4.2.3 Predikaatin rakennetehtävät

Kaikki oppikirjat nostavat esiin predikaatin rakennetehtäväksi lauseessa sen ytimenä tai tärkeimpänä jäsenenä toimimisen. ISK:n käyttämää termiä *ydinjäsen* ei oppikirjoissa kuitenkaan käytetä. Poikkeuksetta oppikirjoissa myös kehoitetaan lauseiden tarkastelu ja varsinainen lauseenjäsennys aloittamaan predikaatin etsimisestä käsin. Lauseen tarkasteluun vaihe vaiheelta predikaatin etsimisestä aloittaen *Voimassa* ohjataan omassa osiossaan, otsikolla *Näin löydät lauseenjäsenet* (V: 182) sekä *Särmässä Näin lauseenjäsenet löytyvät* (S: 87) otsikoiden. Näiden osioiden tarkoituksena on opastaa lukijaa vaihe vaiheelta löytämään lauseesta sen jäsenet, molemmissa oppikirjoissa vaiheet on numeroitu ja ne sisältävät selkeät imperatiivimuotoiset ohjeet etenemiseen, esimerkiksi: *Etsi/Nimeä predikaatti*. Tämän ohjeen jälkeen molemmissa oppikirjoissa muistutetaan niin lauseenjäsenen muoto kuin merkitysseikoista. Lauseenjäsennykseen ohjaava osio pyrkii samalla kokoamaan ja kertaamaan lauseenjäsennyksestä opitut käsitteet ja niiden funktiot, siinä missä *Lentävä lause* luottaa kokoaviin lauseenjäsennystehtäviin yhteisesti kaikkien lauseenjäsenten osalta. *Kärjestä* yhteiset kokoavat tehtävät puolestaan puuttuvat yhtä tehtäväkokonaisuutta lukuun ottamatta.

Voimassa lisäksi mainitaan, että predikaatti riittää yksinäänkin muodostamaan lauseen, kuten tapauksissa *Pelottaa* ja *Lähdetään*. Samassa yhteydessä mainitaan, että predikaatti voi olla myös yksipersonainen säätä, tuntemusta tai olotilaa ilmaiseva verbi, kuten *sataa* (V: 176). Muissa oppikirjoissa edellä mainittuja seikkoja ei erikseen nosteta esiin predikaatin määrittelyissä.

4.3 Subjekti

Ison suomen kieliopin mukaan suomen kielen perussubjekti on nominatiivimuotoinen NP, joka kongruoi finiittiverbin persoonan ja luvun mukaan. Koska myös eräät muut lauseenjäsenet, kuten objekti tai predikaatiivi, voivat olla nominatiivissa, on kongruenssi ISK:n mukaan vahvin subjektikriteeri. Perussubjekti on verbin täydennys, mutta samalla myös yksi lauseen keskeisimmistä tunnusmerkeistä. (VISK § 910.) Neutraalissa sanajärjestyksessä perussubjekti sijaitsee verbin edellä teeman paikalla (VISK § 908).

Perussubjektin lisäksi ISK:ssa mainitaan kaksi muuta subjektityyppiä, *eksistentiaali-* ja *genetiivisubjekti*. Eksistentiaalisubjekti esiintyy eksistentiaalilauseessa ja on partitiivissa sen tarkoitteen ollessa jaollinen, samoin kieltolauseessa. Eksistentiaalisubjekti poikkeaa perussubjektista myös verbin jälkeisen sijaintinsa ja indefiniittisyytensä vuoksi. Genetiivisubjekti esiintyy nesessiivirakenteissa ja infiniittisissä rakenteissa, kuten *Minun on mentävä* ja *Anna minun yrittää*, vastaten näissä perussubjektia. (VISK § 910.)

Kaikissa aineistona olevissa oppikirjoissa subjektin määrittely muodon, eli kieliopillisten sijojen avulla, on merkityksen ohella keskeisin subjektin määrittelytapa. Lisäksi tarkastelen subjektin määrittelyä ja kuvausta rakennetehtävien ja mahdollisen elottomuuden kautta. Taulukosta 2 käy ilmi, miten subjekti on määritelty aineiston oppikirjoissa.

Taulukko 2. Subjektin määrittely oppikirjoissa.

Subjektin määrittely	Oppikirja			
	K	LL	S	V
Muoto				
Nominatiivi	x	x	x	x
Partitiivi	x	x	x	x
Genetiivi	x	x	x	x
Kongruenssi	x	x		x
Merkitys				
Tekijä	x	x	x	x
Kokija	x		x	x
Olija	x			x
Tuntija	x			
Sanoja	x			x
Hyötyjä				x
Kuvattava				x
Omistuksen kohde		x		
Vastaanottaja			x	
Rakennetehtävä				
Pääjäsen				x
Lauseessa ennen predikaattia	x	x		
Eloton subjekti	x	x		x

4.3.1 Subjektin muoto

Kuten taulukosta 2 huomataan, kaikissa oppikirjoissa mainitaan, että subjekti voi esiintyä kolmessa sijamuodossa: nominatiivissa, partitiivissa ja genetiivissä. *Voima* ja *Kärki* mainitsevat esimerkkeineen subjektin sijat heti samalla sivulla subjektin merkityksen ja tehtävän kanssa. *Lentävän lauseen* lähestymistapa on tyystin erilainen; subjektin määrittely aloitetaan heti kiinnittämällä huomio sen sijamuotoon, jonka mainitaan yleensä perustapauksissa olevan nominatiivi, vasta tämän jälkeen mainitaan subjektin perustehtävä, eli verbin ilmaiseman toiminnan tekijä. Vasta *Lentävän lauseen* seuraavalla aukeamalla tehtävien yhteydessä mainitaan, että subjekti voi toisinaan olla muussakin sijassa kuin nominatiivissa, eli partitiivissa tai *jopa* genetiivissä, muutamat eksistentiaalilause, kieltolause ja omistuslause määrittelyn jälkeen esimerkkeinä. Niin ikään *Särmässä* ensisijaisena subjektin määrittelynä käytetään subjektin merkitystä, ja vasta seuraavassa kappaleessa, jossa opetetaan lauseenjäsennystä vaihe vaiheelta, todetaan yhteisesti subjektin ja muutaman muun lauseenjäsenen mahdolliset sijat, ks. esimerkki (7). Havainnollistavia esimerkkilauseita ei *Särmässä* anneta.

(7) Subjekti, objekti ja predikaatiivi voivat olla vain nominatiivissa (vene), genetiivissä tai partitiivissa (venettä) (S: 86).

Käsitettä *kongruenssi* käytetään aineiston oppikirjoissa ainoastaan *Särmässä*, mutta ei lauseenjäsennyksen yhteydessä. *Särmää* lukuun ottamatta ilmiötä kuitenkin selitetään muissa kirjasarjoissa subjektin määrittelyn yhteydessä, kuten esimerkit (8–10) osoittavat. *Kärjessä* otetaan samassa yhteydessä esiin myös vertailu englannin kielen vastaavaan ilmiöön, mikä mielestäni kertoo pyrkimyksestä liittää ilmiö kokonaisvaltaisemmin oppilaan kielikäsitteeseen ja kykyyn hahmottaa eroja ja yhtäläisyyksiä oman äidinkielen ja muiden kielten välillä. Tätä myös uusi opetussuunnitelma peräänkuuluttaa.

(8) Suomen kielessä tekijä näkyy subjektin lisäksi myös **predikaatin persoonamuodosta**. Subjekti ja predikaatti ovat myös **samassa luvussa**. Kumpikin on joko yksikössä tai monikossa. (K: 46.)

(9) Predikaatti on yksikössä, jos subjekti on yksikössä (eli tekijöitä on vain yksi). Predikaatti on monikossa, jos subjekti on monikossa (eli tekijöitä on useita). Predikaatti taipuu subjektin persoonan mukaan. (V: 177.)

(10) Lauseissa persoonamuotoinen verbi ja lauseen subjekti ovat **aina kiinteässä yhteydessä toisiinsa**. Kun substantiivi-subjekti on nominatiivissa, subjekti ja predikaatti mukautuvat toisiinsa. Kun siis lauseen subjekti on vaikkapa minä, sen predikaattiverbi on yksikön ensimmäisessä persoonassa. (LL: 65.)

On huomattavaa, että *Särmässä* kongruenssi-ilmiötä ei käsitellä lainkaan lauseenjäsennyslukujen yhteydessä. Ilmiö otetaan käsittelyyn vasta muutamaa aukeamaa myöhemmin kappaleessa *Yleiskielen*

sopimuksia. Siinä kongruenssi eli *mukautuminen* selitetään yksikkö- ja monikkomuotojen mukautumisella toisiinsa. Persoonakongruenssia ei tässäkään yhteydessä mainita, mutta se ilmenee esimerkeistä, samalla vertaillaan puhekielen tyypillistä kongruoinnin puutetta. *Särmän* ratkaisu on mielenkiintoinen ja poikkeava muihin kirjasarjoihin nähden. Kongruenssivirheiden yleisyys kirjoitetussa kielessä toisaalta tukee ratkaisua käsitellä ilmiötä yleiskielen perusteita käsittelevässä luvussa, toisaalta taas jättäneen ilmiön irralliseksi, eikä yhteys subjektin ja predikaatin välillä määriky kenties yhtä tarkasti kuin muissa kirjasarjoissa. Oppikirjoista ainoana *Lentävä lause* kehottaa huomioimaan subjektin ja predikaatin mukautumattomuuden toisiinsa silloin, kun subjekti on muussa sijassa kuin nominatiivissa, esimerkiksi *Minun pitää lähteä, Laatikossa on lusikoita* (vrt. *lusikka*) (LL: 67).

4.3.2 Subjektin merkitys

Muotomääritelmiä tärkeämpään rooliin oppikirjoissa nousee kuitenkin subjektin määrittely merkityksen ja tehtävän avulla, ainoastaan *Lentävä lause* kiinnittää oppijan huomion aluksi subjektin sijaan, subjektin ja predikaatin yhteyteen sekä subjektin paikkaan lauseessa. Kaikissa muissa kirjasarjoissa subjektin määrittely lähtee liikkeelle sen merkityksestä ja tehtävästä lauseessa. Taulukosta 2 voidaan kuitenkin havaita, että subjektin merkityksen määrittelyssä on huomattavia eroja eri kirjasarjojen kesken. Taulukkoon on koottu subjektin merkitystä ilmaisevat semanttiset roolit, jotka kussakin kirjasarjassa mainitaan subjektin merkityksen ja tehtävän määrittelyn yhteydessä tai varsinaista opetustekstiä seuraavissa tehtävänannoissa. Semanttisella roolilla tarkoitetaan sitä roolia, jonka argumentti saa verbin ilmaisemassa toiminnassa. Näin ollen semanttinen rooli ilmaisee esimerkiksi TEKIJÄN, TULOKSEN tai PAIKAN. Semanttisten roolien joukko on avoin ja ne ovat universaaleja, toisin kuin kielikohtaiset lauserakenteet. (KJK 1994: 155.) Kaikissa tutkimuksessa mukana olevissa oppikirjoissa TEKIJÄ eli AGENTTI esitetään subjektin ensisijaiseksi rooliksi lauseessa (vrt. VISK § 908). Muuten subjektin mahdollisten semanttisten roolien määrittelyssä on huomattavia eroja.

Taulukon 2 perusteella voidaan sanoa, että subjektin merkityksen ja tehtävien määrittely on laajinta *Voimassa*. Siinä tekijän lisäksi subjektille esitetään jopa viisi muuta erilaista semanttista roolia huomioiden esimerkiksi tavanomaista aktiivista tekijää huomattavasti passiivisemmat roolit, kuten HYÖTYJÄ ja KUVATTAVA. Näin subjektin erilaiset merkitykset ja tehtävät hahmottuvat oppijalle melko monipuolisesti, ja auttavat varmasti subjektin tunnistamisessa ja sen tehtäväkirjon monipuolisuuden hahmottamisessa suomen kielessä. Melko monipuolisesti subjektin rooleja käsitellään myös *Kärjessä*, jossa *Voimasta* poiketen nostetaan esiin erikseen myös TUNTIJAN rooli.

Suppeinta subjektin määrittely erilaisten semanttisten roolien kautta on *Särmässä* ja *Lentävässä lauseessa*. *Särmässä* tekijän ja KOKIJAN rinnalle nostetaan kuitenkin myös passiivisempi VASTAANOTTAJA. *Lentävän lauseen* opetustekstin määrittely tuo esiin ainoastaan tekijän roolin. Tosin

tehtäväosion yhteydessä todetaan, ettei kaikissa lauseissa subjektia voi sanoa *kovin tekijämäiseksi*, jonka jälkeen annetaan esimerkki muutamasta eksistentiaalilauseesta. Lisäksi tehtäväosiossa todetaan, että suomen kielen lauserakenteita joudutaan joskus jäsentämään *omituisella tavalla*, esimerkkinä tällöin omistusrakenne, jossa omistuksen kohde todetaan subjektiksi, vaikka omistaja tuntuisikin enemmän varsinaiselta tekijältä. Esimerkkilauseen *Katrilla on auto* jälkeen ei kuitenkaan enää muistuteta subjektin mahdollisista sijoista, vaikka niistä alun perin lähdettiin määrittelyssä liikkeelle. Tällöin on mielestäni mahdollista, että muodon ja merkityksen kokonaisuuden hahmottuminen jää vaajaaksi, ja irrallisesti esitetyt esimerkit saavat kokonaisuuden tuntumaan oppijasta jopa sekavammalta. On myös mielenkiintoista, miten oppija kokee ilmauksen *omituisella tavalla*. Ilmauksella pyritään varmasti osoittamaan suomen kielen subjektin ongelmia ja moninaista määrittelytapaa (ks. esim. Huumo & Helasvuo 2015), mutta oppijan kannalta se ei välttämättä lainkaan selkeytä jo muutenkin vaikeahkon ja abstraktin asiakokonaisuuden hahmottamista. Yksi ratkaisu subjektin kokonaisuuden entistä parempaan hahmottumiseen saattaisikin olla lauseenjäsennyksen tarkastelu erilaisten suomen kielen lausetyyppien kautta, koska joitakin tyyppejä, kuten omistusrakenne, nostetaan jo muutenkin oppikirjoissa esille. Tämänkaltainen lähestymistapa tukisi mielestäni myös opetussuunnitelmissa esiin nostettua ilmiöpohjaista oppimista ja tarkastelunäkökulmaa.

4.3.3 Subjektin rakennetehtävät ja mahdollinen elottomuus

Subjektin rakennetehtävistä lauseen pääjäsenenä toimiminen mainitaan selkeästi ainoastaan *Voimassa*, jossa subjekti ja predikaatti mainitaan lauseen *tärkeimmiksi jäseniksi*. *Voimassa* myös mainitaan, että predikaatti on lauseessa harvoin yksinään, ja usein sen *täydennyksenä* onkin tekijää ilmaiseva lauseenjäsen. Subjektin prototyyppinen paikka predikaatin edellä mainitaan *Kärjessä* ja *Lentävässä lauseessa*. *Voimassa* ja *Särmässä* tämä käy ilmi ainoastaan esimerkkilauseiden kautta, mikä toisaalta jättää paremmin tilaa suomen kielen vapaan sanajärjestyksen hahmottamiselle.

Suomen kielessä subjektilla on verbin täydennyksistä siis kaikkein eniten agentin eli tekijän ominaisuuksia. Tyypillisesti agentin ominaisuuksiin kuuluu muun muassa toiminnallisuus, omavoimainen liike ja kyky panna alulle tapahtumia. Subjektin tarkoite on myös useammin elollinen kuin muiden lauseenjäsenten. (VISK § 912.) Subjekti voi kuitenkin olla myös epäagentiivinen (VISK § 912), jolloin tekijyys ei korostu niin voimakkaasta, tällainen subjekti esiintyy esimerkiksi mentaalisten ja tunneverbien yhteydessä sekä predikaatiivilauseissa.

Kuten edellä mainitaan, subjektin mahdollinen epäagentiivisuus näkyy vahvimmin *Voimassa*, myös *Särmässä* ja *Lentävässä lauseessa* se huomioidaan semanttisten roolien määrittelyssä. Suomen kielen subjekti voi kuitenkin olla tarkoitteeltaan myös eloton, ja *Särmää* lukuun ottamatta

tämä mahdollisuus mainitaan oppikirjoissa. *Kärjessä* subjektitehtävien yhteydessä eräässä tehtävänannossa pyydetään tarkastelemaan, onko subjekti *tekijä, olija, puhuja, kokija, esine vai asia*. *Voimassa* todetaan opetustekstissä, että *subjekti voi olla myös ei-inhimillinen ja abstrakti sana*. *Lentävässä lauseessa* ilmaistaan vain, ettei subjektiä voi aina sanoa *kovin tekijämäiseksi*. Kaikissa kolmessa kirjasarjassa ilmiötä havainnollistetaan esimerkein tai tehtävän avulla.

Koska subjektin epäagentiivisuus ja elottomuus ovat keskeisiä suomen kielen subjektin piirteitä, voisi niiden käsittelylle olla enemmänkin sijaa oppikirjoissa. Tosin prototyypin subjektin määrittelyyn keskittyminen on kouluopetuksessa perusteltua esimerkiksi käyttävän ajan ja opetus suunnitelman vaatimusten puitteissa, mutta ilmiön kokonaisvaltaista hahmottamista se ei välttämättä edesauta.

4.3.4 Puuttuva subjekti

Suomen kielessä on rakenteita, joissa subjektiä ei joko ole tai se ei ole selkeästi esillä. Luonnostaan täysin subjektittomia rakenteita ovat säätä, olosuhteita tai tuntemuksia kuvaavat tilalauseet, kuten *Täällä sataa*, joissa predikaatti ei saa subjektiargumenttia lainkaan. Rakenteensa puolesta ilmisubjektittomia ovat myös yksipersonainen passiivi, kuten *Meitä tarkkaillaan*, ja nollapersoonaa, esimerkiksi *Saako täältä kalaa?* Tyypillisesti subjektittomia on myös imperatiivin 2. persoonaa, kuten *Älkää te siihen tunkeko*, jossa subjektiksi voi katsoa puhuteltavaa tai joukkoa ilmaisevan persoonapronominin, mutta ei muuta puhutteluilmausta. Niin ikään subjektittomia ovat myös infinitiivilausekkeet, kuten *Maarit aikoo keittää kahvit*, joissa subjektiksi tulkitaan hallitsevan lauserakenteen subjekti tai objekti. (VISK § 913.) Ilmisubjekti on lisäksi valinnainen ensimmäisen ja toisen persoonan verbinmuodon yhteydessä, ja ne sallivat kukin vain tietyn subjektin, joko *minä, sinä, me* tai *te*. Subjektin poisjäänti näissä tapauksissa on ominaista kirjoitetulle kielelle (VISK § 914). Muodollinen subjekti, *Se on ollut kylmää nyt*, puolestaan on elementti, jonka tehtävänä on täyttää subjektin paikka silloin, kun subjekti puuttuu tai on rakenteeltaan sellainen, ettei se luontevasti sijoitu subjektin paikalle. Muodollinen subjekti ei siis ole verbin täydennys, vaan subjektin paikkaa pitävä elementti. Sitä esiintyy yleensä puhutussa kielessä. (VISK § 915.)

Kaikissa oppikirjoissa subjektin puuttumista käsitellään mainitsemalla subjektin sisältyminen lauseen predikaattiin, jolloin ilmisubjektia ei lauseessa esiinny, sekä passiivilauseen subjektittomuus. Subjektin puuttumista käsitellään oppikirjoissa erilaisissa kokoavissa tietoiskulaatikoissa tai niitä vastaavissa luetteloissa. Näin erilaiset subjektitapaukset pyritään tuomaan oppijalle esiin tiiviisti ja visuaalisesti helposti mieleen jäävällä tavalla.

Muodollisena subjektina pidettävää ilmiötä ei oppikirjoissa käsitellä. Ainostaan *Voimassa* mainitaan subjektittomana tapauksena 2. persoonan imperatiivi ja annetaan esimerkki *Älä pelkää!*

suora käsky. Myöskään käsitettä nollapersoona ei käytetä, ja oppikirjoista ainoana *Kärki* mainitsee, että kun *tekijä on kuka tahansa, eli lause ilmaisee yleisin tosiasian* ei lauseella ole subjektia.

Tilalauseita käsitellään eri oppikirjoissa hieman eri sanamuodoin. *Lentävässä lauseessa* puhutaan *säätilaa ilmaisevista ja tietynlaisista kokijalauseista*, *Kärjessä* puolestaan *luonnonilmiöitä kuvaavista lauseista* subjektittomina. *Voima* esittelee subjektin poissaolemisen *olosuhteita ja tuntemuksia kuvaavien verbien yhteydessä*, ja *Särmä* mainitsee pelkästään säätilan. On mielenkiintoista, että käsitettä tilalause ei mainita yhdessäkään oppikirjassa, ainoastaan *Lentävässä lauseessa* ylipäättään puhutaan lausetyypistä, eli kokijalauseesta. Eri lausetyyppien kautta tapahtuva rakenteiden tarkastelu saattaisikin tuoda yhden opetusta ja termistöä yhtenäistävän ratkaisumallin, esimerkiksi juuri tämänkaltaisten epätyypillisten subjektitapausten käsittelyyn.

4.4 Objekti

Prototyypinen objekti on täydennys, jonka tarkoituksessa subjektin tarkoite saa tai pyrkii saamaan toiminnallaan aikaan tilan tai paikan muutoksen. Objektin sijana vaihtelevat partitiivi, genetiivi, nominatiivi ja akkusatiivi. Keskeinen ero on *partitiiviobjektin* ja muiden objektin sijojen välillä. Tällaisissa muissa sijoissa olevaa objektiä kutsutaan *totaaliobjektiksi*. Partitiiviobjekti osoittaa tilanteen tai objektin tarkoitteen rajaamattomaksi, totaaliobjekti rajatuksi kokonaisuudeksi. Objektina toimii substantiivilauseke, infiniittinen lauseke tai lause. Substantiivilausekkeen objektikseen saavat verbit ilmaisevat niin konkreettista tekemistä (esimerkiksi *kaataa laho puu*) kuin abstraktimpia suhteita (esimerkiksi *kaataa esitys*). Objekti on subjektia harvemmin elollistarkoitteinen, ja useat verbit edellyttävät nimenomaan elotonta objektiä (kuten verbit *kirjoittaa* ja *rakentaa*). (VISK § 925.)

Objektin läsnäolo perustuu verbin valenssiin tai johonkin täydennysmuottiin. Sellaista lausetta, jossa on objekti, sanotaan transitiivilauseeksi. Prototyypisessä transitiivilauseessa tilanne on rajattu ja objekti vaikutuksenalainen. Verbejä kutsutaan niin ikään transitiivisiksi, jos niiden valenssiin kuuluu objekti. Joidenkin verbien yhteydessä objekti on sananmukaisesti pakollinen; tällaiset verbit ilmaisevat esim. aikaansaamista kertomatta sen tavasta (*aiheuttaa* ja *valmistaa*) tai abstraktia suhdetta (kuten *edellyttää* ja *sisältää*). Objekti voidaan ilmaista tai jättää ilmaisematta riippuen siitä, kiinnitetäänkö lauseessa huomiota kohteeseen tai tulokseen vai itse toimintaan. (VISK § 926.)

Objekti, jonka tarkoite kokee tilan tai sijainnin muutoksen, on semanttiselta rooliltaan **PATIENNTI**. Patientti, tilan muutoksen läpikävijä, on myös tulosobjekti, jonka tarkoite tulee verbin tarkoittaman toiminnan ansiosta olemaan esimerkiksi lauseessa *kaivaa kuoppia*. (VISK § 928.) Toisinaan on hankalaa erottaa toisistaan lauseen subjekti ja objekti, tällöin objektin sija palvelee monissa

tapauksissa niiden erottamista toisistaan. Näin toimii esimerkiksi partitiiviobjekti, koska subjekti on yleensä partitiivissa vain silloin, kun objektia ei ole. Tulkinnaltaan hyvin yksiselitteinen on myös pronomien t-akkusatiivi, kuten *sinut* ja *minut*. Sijamuoto ei kuitenkaan erota subjektiä ja objektia silloin, kun molemmat ovat monikossa tai sisältävät numeraalin. Lauseen rakenne on silloin tyypiltään esimerkiksi *kaksi x:ää sai kolme y:tä*, ja se voi periaatteessa edustaa niin SVO- kuin OVS-järjestystäkin. Tulkinnassa turvaudutaan tällöin suomen kielen sanajärjestykseen ja siihen, että tavallisempi järjestys on SVO OVS-sanajärjestyksen sijaan, mutta tulkinnan järkevyyttä ohittaa sanajärjestyksikriteerin: elollinen tai muuten tarkoitukselliseksi toimijaksi ymmärrettävä jäsen on yleensä subjekti. (VISK § 941).

Taulukosta 3 käy ilmi, miten objekti on määritelty aineiston oppikirjoissa. Objekti on oppikirjoissa määritelty sekä muodon, merkityksen että rakennetehtävien kautta. Lisäksi *Kärjessä* on erikseen kiinnitetty huomiota objektina olevien sanojen semantiikkaan konkreettisten tai abstraktien sanatarkoitteiden muodossa. Taulukon perusteella objektin käsittely oppikirjoissa hyvin prototyypisiin tapauksiin ja esimerkkeihin nojaavaa. Erityistapauksiin, kuten *osmaan* eli objektin sijaiseen määrän adverbiaaliin tai erisnimiin objektina, ei oppikirjoissa erikseen kiinnitetä huomiota.

Taulukko 3. Objektin määrittely oppikirjoissa.

Objektin määrittely	Oppikirja			
	K	LL	S	V
Muoto				
Partitiivi	x	x	x	x
Genetiivi	x	x	x	x
Nominatiivi	x	x	x	x
Akkusatiivi	x	x	x	x
Merkitys				
Toiminnan/tekemisen kohde	x	x	x	x
Toiminnan/tekemisen tulos		x		
Rakennetehtävä				
Predikaatin ja objektin yhteys	x	x		
Predikaattiverbin jäljessä		x		
Predikaattiverbin edessä		x		
<i>Olla</i> -verbin objektittomuus	x	x	x	x
Muut objektittomat verbit		x		
Konkreettinen/abstrakti asia	x			

4.4.1 Objektin muoto ja merkitys

Taulukon 3 mukaan kaikissa aineiston oppikirjoissa objektin muoto määritellään neljän sijamuodon kautta: partitiivin, genetiivin, nominatiivin sekä akkusatiivin. *Lentävässä lauseessa* mainitaan ainoana oppikirjoista partitiivin olevan objektin *tavallisin* sijamuoto. *Voimassa* partitiivi mainitaan sijamuodoista ensimmäisenä, *Kärki* ja *Särmä* eivät erittele sijamuotojen yleisyyttä tai tavallisuutta erikseen, vaan ne ainoastaan todetaan määrittelyluvuissa. Niin ikään nominatiivimuotoinen objekti mainitaan kaikissa oppikirjojen määrittelyissä. Mielenkiintoista on, että ainoastaan *Voimassa* mainitaan partitiivi- ja genetiiviobjektin yhteydessä selkeäsanaisesti, että genetiiviobjektin ollessa kyseessä, predikaattiverbin osoittaman toiminnan tulos on kokonaisuudessaan loppuun saatettu, kuten esimerkki (11) osoittaa:

(11) Objekti on genetiivissä, sillä vampyyrit imevät veren **kokonaan** eivätkä vain **osaa siitä**. (V: 181)

Lentävässä lauseessa samaa asiaa on havainnollistettu kuvin ja esimerkkilausein *Söin kakkua* ja *Söin kakun*. *Särmässä* partitiivi- ja totaaliobjektin merkitysero esille vasta tehtävissä, määrittelyosiossa siihen ei erikseen kiinnitetä huomiota. Käsitteitä totaaliobjekti tai partitiiviobjekti ei missään oppikirjassa käytetä, vaan lauseen ilmaiseman toiminnan tuloksellisuus tulee ilmi ainoastaan esimerkkilauseiden kautta. Näin ollen jää opettajan opetuksen ja muutamien tehtävien kautta syntyvien oivallusten varaan, miten paljon objektin määrittelemisessä kiinnitetään huomiota toiminnan rajaukseen, rajamattomuuteen tai tulokseen. Objektin mahdolliset sijamuodot tehdään oppikirjojen määrittelyissä oppijalle siis hyvin selviksi niin sanallisesti kuin visuaalisestikin, mutta niiden yhteys lauseen merkitykseen ja merkityksen mahdolliseen muuttumiseen sijamuodon vaihtuessa näyttää jäävän paljolti oppijan oman päättelytaidon ja opettajan opetuksen varaan. Toisaalta lähestymistapa kylläkin jättää tilaa oppijan omalle päättelytaidolle ja sitä tuetaan muun muassa asiaa havainnollistavien tehtävien. *Voiman* ja *Särmän* objektimäärittelyissä havainnollistetaan objektin tehtävää lauseessa myös apukysymysten tavoin: *Mihin tekeminen kohdistuu?* (V:181) ja *mikä/ millainen/ kenen subjekti on* (S: 83). Muista oppikirjoista apukysymykset puuttuvat.

Akkusatiivi objektin mahdollisena sijamuotona mainitaan jokaisessa aineiston oppikirjassa. *Kärjessä* akkusatiivin mainitaan olevan *erityinen sija*, jossa objektina oleva pronomini esiintyy. *Voimassa* akkusatiivin todetaan olevan mahdollinen persoonapronominin tai *kuka*-pronominin yhteydessä, *Lentävä lause* puolestaan määrittelee akkusatiivin *sijamuodoksi, joka voidaan muodostaa vain muutamista sanoista: minut, sinut, hänet, meidät, teidät, heidät, kenet*. *Särmä* mainitsee, että *objekti voi olla myös akkusatiivissa* ja esimerkkinä lause *Näin hänet*. Siihen nähden, että akkusatiivi todennäköisesti on kahdeksaluokkalaiselle aivan uusi käsite ja sijamuoto, on sen käsittely oppikirjoissa verrattain suppeaa ja tyyliltään toteavaa, välttämättä ei edes mainita kaikkia akkusatiivimuotoisia

pronomineja, joten suurelta osin opettajan opetuksen varaan jää, miten syvällisesti akkusatiivi objektin mahdollisena sijana lopulta käsitellään. ISK:ssa mainittua akkusatiivimuotoisten pronomien *t*-päätteisyyttä sijamuodon tunnistusmuotona ei missään oppikirjassa erikseen korosteta.

4.4.2 Objektin rakennetehtävät

Objektin rakennetehtäviä oppikirjoissa käsitellään predikaatin ja objektin yhteyden, objektin paikan ja *olla*-verbin objektittomuuden kautta. *Lentävä lause* ainoana oppikirjoista myös mainitsee muutamia muita mahdollisia verbejä, joilta puuttuu tekemisen kohde tai tulos. Tällä viitataan verbin transitiivisuuteen, mutta varsinaisia käsitteitä *transitiivisuus* tai *intransitiivisuus* ei oppikirjoissa käytetä. Predikaatin ja objektin yhteys mainitaan suoraan *Kärjessä* ja *Lentävässä lauseessa* esimerkkien (12) ja (13) osoittamalla tavalla:

(12) Objekti liittyy predikaattiin. (K: 48.)

(13) Kun lauseesta halutaan löytää objekti, kiinnitetään huomiota kolmeen seikkaan: objektin sijamuotoon, predikaatin ja objektin yhteyteen ja objektin paikkaan lauseessa. (LL: 69.)

Käsitteitä *täydennys*, *täydennysmuotti* tai verbin *valenssi* ei käytetä, eikä objektin ja predikaatin yhteyttä oppikirjoissa sen kummemmin avata asian toteamista enempää. Oppikirjoista ainoana *Lentävä lause* mainitsee, että yleensä objektina on substantiivilauseke, muut oppikirjat eivät käsittele objektin mahdollista sanaluokkaa lainkaan. Oppikirjoista ainoana *Kärki* mainitsee erikseen sen, että objekti voi olla joko konkreettinen tai abstrakti asia, kuten *pilvenpiirtäjä* tai *ylpeys* (K: 48). Vaikka konkreettisuus otetaankin esille, ei *Kärjessä* käsitellä objektin mahdollisia sanaluokkia.

Taulukon 3 mukaan oppikirjoista *Lentävä lause* on ainoa, jossa objektin määrittelyosiossa todetaan, että *objekti sijaitsee yleensä heti predikaattiverbin jäljessä* (LL: 69). Muissa oppikirjoissa sanajärjestyksestä ei ole erikseen suoraa mainintaa, vaan prototyyppinen objektin predikaattiverbin jälkeinen paikka käy ilmi määrittelyosioden esimerkkilauseista. *Särmässä* lauseenjäsenten määrittelyosiossa annetaan esimerkit molemmista sanajärjestysohjeista, kuten esimerkissä (14):

(14) Chaplin ohjasi monia **elokuvia**. **Elokuva** katsottiin teatterissa. (S: 83)

Lentävässä lauseessa (LL:71) löytyvät myös esimerkit kummastakin mahdollisesta sanajärjestyksestä, ja yksi kokonainen tehtävä, jossa oppijaa pyydetään tarkastelemaan esimerkkilauseita ja määrittelemään itse, milloin lause on objektialkuinen. Tehtävä kiinnittää tällöin huomion suomen kielen passiivilauseiden tyypilliseen objektialkuisuuteen. *Voimassa* ja *Kärjessä* objektin määrittelyosioden esimerkkilauseet ovat poikkeuksetta subjektialkuisia, eikä sanajärjestyksestä muutenkaan erikseen mainita. Myöskään varsinaisesti sanajärjestykseen huomiota kiinnittäviä tehtäviä ei niistä löydy. *Särmässä* ja *Voimassa* tosin mainitaan apukysymykset objektin löytämiseksi lauseesta.

Olla-verbin objektittomuuden mainitsevat yksiselitteisesti kaikki oppikirjat, kuten taulukko 3 osoittaa. Niistä kuitenkin ainoana *Särmä* mainitsee samassa yhteydessä, että *olla*-verbin kanssa lauseenjäsen nimeltään predikatiivi on mahdollinen. *Särmässä* samalla myös lisätään, että predikatiivi kertoo *olla*-verbin avulla siitä, mikä tai millainen subjekti on (S: 86). Myös *Voimassa* predikatiivia käsitellään vierekkäin objektin kanssa, joten yhteys tulee kyllä ilmi, mutta lähinnä visuaalisesti kuin sanallisesti. *Lentävässä lauseessa* ja *Kärjessä* ainoastaan todetaan *olla*-verbillisten lauseiden objektittomuus.

Kuten ISK:ssa todetaan, joskus subjektin ja objektin erottaminen toisistaan lauseessa on hankalaa (VISK § 941). Oppikirjoista ainoastaan *Lentävä lause* pureutuu tähän ongelmaan tarkemmin tietoisikun omaisessa osiossa, jossa käsitellään lauseita, joissa on *kokijaverbi* (LL: 69). *Lentävässä lauseessa* todetaan tällaisten kokijaverbillisten lauseiden jäsentämisen tuntuvan ehkä hieman *omituiselta*, koska kokija jäsennetäänkin subjektin sijasta objektiksi, esimerkiksi sellaisissa lauseissa kuin *Minua harmittaa* ja *Outia paleltaa*. Tämänkaltainen lauseenjäsenitys selitetään siten, että koska toisinaan tällaisissa lauseissa voi olla mukana myös *varsinainen subjekti, jonka mukaan predikaatti taipuu*, kuten *Minua harmitta eilinen tapaus*, on kokijaverbillisten lauseiden *kokija aina objekti, vaikka lause jäisikin ilman subjektia*. Muissa oppikirjoissa subjektin ja objektin mahdollisia jäsenysvaikeuksia ei oteta esille, vaikka niitä varmasti tulee oppijalle vastaan kaikenlaisissa teksteissä oppikirjan esimerkkilauseiden ulkopuolella. Lausetyyppien kuljettaminen lauseenjäsenityksen rinnalla saattaisi helpottaa ja havainnollistaa myös tällaisten lauseiden jäsentämistä, vaikka *Lentävä lause* ei sinänsä puhukaan *kokijalauseesta* vaan *kokijaverbistä*, tuo se silti lausetyyppien näkökulmaa mukaan objektin tunnistamiseen tyypillisimpien objektitapausten ulkopuolella.

4.5 Predikatiivi

Predikatiivi on nominatiivi-, genetiivi- tai partitiivisijainen lauseenjäsen, joka predikoi eli ilmaisee jonkin toisen lauseenjäsenen ominaisuuden tai luokan. Predikatiivilauseiden perustapauksissa predikatiivi luonnehtii subjektia ja verbinä on *olla*, kuten esimerkiksi lauseessa *Sinä olet ihana*. Näiden peruslauseiden lisäksi myös eräät adjektiivit voivat esiintyä predikatiivina subjektittomassa tilalauseessa, esimerkiksi *Keittiössä on kuuma*. Lisäksi predikatiivi liittyy myös muutosta implikoivaan *tulla*-verbiin, tavallisesti näin on intransitiivisessa tuloslauseessa, jossa se luonnehtii elatiivimuotoista NP:tä, kuten *Meistä tulee kuuluisia*. Adjektiivipredikatiivi esiintyy *tulla*-verbin kanssa myös tilalauseessa ja marginaalisesti perussubjektillisessä lauseessa, esimerkiksi *Meille tulee kivaa* ja *Kala tuli herkullista*. Näiden rakenteiden lisäksi predikatiivi esiintyy transitiivisessa tuloslauseessa, jossa se

liittyy verbiin *tehdä* tai muutoksen aikaansaamista tai odottamista ilmaisevaan verbiin ja luonnehtii niin ikään elatiivimuotoista NP:tä: *Teen sinusta kuuluisan*. (VISK § 943.) Predikatiivina toimii joko adjektiivi- tai substantiivilauseke, ja tämän mukaan puhutaan adjektiivi- ja substantiivipredikatiivista. Ominaisuutta ilmaistaan tyypillisesti adjektiivilausekkeella ja luokkaa substantiivilausekkeella. Partisiippilauseke toimii predikatiivina adjektiivilausekkeen tavoin, ja eräissä tapauksissa lausekin voidaan katsoa predikatiiviksi. (VISK § 944.)

Predikatiivin sijana on yleensä nominatiivi tai partitiivi. Genetiivimuotoisena predikatiivina esiintyy vain NP. Predikatiiville on ominaista, että sen luku ja sija, etenkin nominatiivi tai partitiivi, heijastavat subjektin tai muun luonnehdittavan tarkoitteen ominaisuuksia, erityisesti sen jaollisuutta tai jaottomuutta. Lisäksi predikatiivin muotoon vaikuttaa sen sanaluokka, sillä toisin kuin adjektiivit, substantiivit ovat itse joko jaollisia tai jaottomia eli ilmaisevat ensisijaisesti joko jaollista tai jaotonta entiteettiä. Tästä syystä niillä voidaan myös kategorioida subjekti jaolliseksi tai jaottomaksi. Lauseen kielteisyys ei vaikuta adjektiivi- tai substantiivipredikatiivin sijaan toisin kuin objektin sijaan, ainoastaan eräissä määränilmauksissa sekä tuloslauseessa kielteisyys edellyttää partitiivimuotoista predikatiivia. (VISK § 944.)

Aineistona toimivissa oppikirjoissa predikatiivi on määritelty muodon, merkityksen ja rakennetehtävien kautta. Taulukko 4 kuvaa, miten predikatiivi on oppikirjoissa määritelty, ja miten määrittelyt, etenkin predikatiivin merkityksen suhteen, eroavat toisistaan.

Taulukko 4. Predikatiivin määrittely oppikirjoissa.

Predikatiivin määrittely	Oppikirja			
	K	LL	S	V
Muoto				
Nominatiivi	x	x	x	x
Partitiivi	x	x	x	x
Genetiivi	x	x	x	x
Merkitys				
Subjektin ominaisuus	x	x	x	x
Subjektin luokittelu		x	x	
Omistajuus	x		x	x
Ryhmään kuuluminen	x			x
Rakennetehtävä				
Olla-verbin yhteydessä	x	x	x	x
Antaa lisätietoa subjektista	x	x		x

4.5.1 Predikatiivin muoto ja merkitys

Predikatiivin muodon määrittelyn suhteen oppikirjat eivät juuri eroa toisistaan, kaikissa kirjoissa todetaan, että predikatiivin mahdolliset sijat ovat joko nominatiivi, partitiivi tai genetiivi, *Lentävä lause* tosin painottaa, että *predikatiivin yleisimmät sijat ovat nominatiivi tai partitiivi* ja vain *toisinaan* genetiivi (LL: 72). Predikatiivin muodon suhteen oppikirjojen määrittelyt eroavat ainoastaan siinä, miten kiinteästi sen muoto sidotaan merkityksen yhteyteen. *Voima* ja *Lentävä lause* tyytyvät toteamaan predikatiivin mahdolliset sijat, kun taas *Kärki* ja *Särmä* määrittelevät predikatiivin apukysymysten kautta painottaen sen funktiota lauseessa, kuten esimerkit (15) ja (16) osoittavat:

(15) Predikatiivin sijamuodot Nominatiivi: Mikä Lauseen subjekti on? Genetiivi: Kenen lauseen subjekti on? Partitiivi: Millainen lauseen subjekti on? (K:50.)

(16) Predikatiivi kertoo *olla*-verbin avulla mikä, kenen tai millainen subjekti on. (S:86.)

Subjektin jaollisuuden tai jaottomuuden ilmaisua predikatiivin kautta ei oppikirjoissa erikseen painoteta. Predikatiivin funktiota painottavat apukysymykset toki löytyvät myös *Voimasta*, mutta vasta lauseenjäsennystä kokoavasti käsittelevästä *Näin löydät lauseenjäsenet* -osiosta. *Lentävästä lauseesta* ei funktiota havainnollistavia apukysymyksiä löydy lainkaan, sen sijaan siinä painotetaan oppikirjoista ainoana predikatiivin mahdollisia sanaluokkia esimerkin (17) osoittamalla tavalla:

(17) Tavallisesti predikatiivi on joko substantiivi – tai adjektiivi –. Toisinaan predikatiivi on pronomini: Kuppi on *minun*. (LL: 73.)

Mahdollisten sanaluokkien mainitseminen helpottaa predikatiivin tunnistamista, ja sitoo sen samalla osaksi laajempaa kielioppikonaisuutta. *Lentävässä lauseessakaan* ei kuitenkaan mainita käsitteitä adjektiivi- tai substantiivipredikatiivi.

Predikatiivin merkitystehtäviksi oppikirjoissa mainitaan subjektin ominaisuuden ilmaisu ja luokittelu, omistajuus sekä ryhmään kuuluminen. Merkitystehtävien esiintuomisessa oppikirjat eroavat toisistaan jonkin verran. Prototyypin predikatiivin merkitys on subjektin ominaisuuden ilmaiseminen, mikä mainitaan kaikissa aineiston oppikirjoissa. Eriksen subjektin luokan ilmaisemisen mainitsevat oppikirjoista *Lentävä lause* ja *Särmä*. Omistajuuden ilmaiseminen mainitaan oppikirjatextissä erikseen kaikissa muissa oppikirjoissa, paitsi *Lentävässä lauseessa*, jossa omistajuus predikatiivin merkityksenä tulee ilmi vain annetuista esimerkkilauseista. *Lentävässä lauseessa* annetaan myös ainoa esimerkkilause, jossa omistajuutta ilmaisee jokin muu kuin genetiivimuotoinen pronomini: *Tuo reppu on Essin* (LL: 73). Subjektin ryhmään kuulumisen ilmaiseminen, ks. esimerkit (18) ja (19), predikatiivin merkitystehtävänä kerrotaan *Kärjessä* ja *Voimassa*:

(18) Predikatiivi kertoo *olla*-verbin avulla jotakin subjektista: *mihin joukkoon subjekti kuuluu*, --. (K: 50.)

(19) Predikatiivi ilmaisee subjektin *ryhmään kuulumista* (*Minä olen kummitusfani.*) (V: 180.)

Kärjessä ei anneta määrittelyn lisäksi esimerkkilauseita siitä, mitä joukkoon kuulumisen mainitsemisella tarkkaan ottaen tarkoitetaan, mutta *Voimassa* esimerkkilauseeseen perusteella ryhmään kuulumisella tarkoitettaisiin lähinnä samaa kuin vastauksella apukysymykseen *mikä*, joskin ryhmään kuulumisella voidaan tässä yhteydessä olettaa enemmänkin henkilöistä tai muista elollisista koostuvaa toimijaryhmää.

Predikatiivin merkitysmäärittelyt eroavat oppikirjakohtaisesti, subjektin ominaisuuden ilmaiseminen on ainoa merkitystehtävä, joka mainitaan kaikissa aineiston oppikirjoissa. *Lentävän lauseen* määritelmä predikatiivin merkitystehtävistä on kaikkein suppein, siinä merkityksiksi mainitaan ainoastaan subjektin ominaisuuden ilmaiseminen sekä luokittelu. *Kärki* ja *Voima* määrittelevät predikatiivin merkityksen kutakuinkin samalla tavalla; subjektin ominaisuuden, omistajuuden sekä ryhmään kuulumisen kautta. *Särmässä* predikatiivin merkitys puolestaan on subjektin ominaisuuden ja luokittelun sekä omistajuuden ilmaiseminen. Predikatiivin prototyyppinen perustehtävä lauseessa tulee näin ollen selkeästi ilmi kaikista aineiston oppikirjoista, mutta se, minkälaisia lisämerkityksiä predikatiivin perusmerkitykseen oppikirjat tuovat, eroaa jonkin verran niin määrittelyjen sisällöltä kuin laajuudeltakin.

4.5.2 Predikatiivin rakennetehtävät

Predikatiivin rakennetehtäväksi *Särmää* lukuun ottamatta kaikissa oppikirjoissa ilmaistaan lisätiedon antamisen lauseen subjektista *olla*-verbin välityksellä. *Voimassa* tosin todetaan, että predikatiivi antaa *lähes aina tietoa subjektista*. Oppikirjoista ainoana *Voima* korostaa samassa yhteydessä sitä, että objekti ei koskaan voi esiintyä *olla*-verbin yhteydessä, mutta sen sijaan predikatiivi yleensä esiintyy. Tämä saattaa auttaa oppijaa objektin ja predikatiivin välisen eron hahmottamisessa. Tätä havainnollistetaan *Voiman* määrittelykohdassa myös sarjakuvamaisella kuvituksella. (V: 180.) *Kärjessä ja Särmässä* objektin ja predikatiivin erottamista toisistaan käsitellään tehtävien kautta. *Lentävässä lauseessa* asiaa ei erikseen käsitellä.

Mielenkiintoista on se, että *Voima* on oppikirjoista ainoa, joka mainitsee, että predikatiivi esiintyy *yleensä* *olla*-verbin kanssa. Muissa oppikirjoissa todetaan, että predikatiivi voi esiintyä *vain* *olla*-verbin ollessa predikatiivina. Ero on siinä mielessä merkittävä, että mikäli predikatiivi määritellään esiintyväksi ainoastaan *olla*-verbin kanssa, niin tällöin tila- ja tuloslauseen mahdollinen predikatiivi rajautuu kokonaan määritelmän ulkopuolelle. Toki yksikään oppikirja ei ota esille käsitteitä

tilalause tai tuloslause, eikä myöskään *Voimassa* anneta esimerkkejä siitä, minkälainen predikatiivin sisältävä lause olisi sellainen, jossa on jokin muu predikaatti kuin *olla*. Näin ollen kaikki oppikirjat näyttävät keskittävän huomion ainoastaan prototyypisimpiin predikatiivitapauksiin, vaikka erilaisten lausetyyppien esittelemisen tässä kohtaa antaisikin predikatiivista monipuolisemman kuvan.

4.6 Adverbiaali

Ison suomen kieliopin mukaan adverbiaali on yleisnimitys sellaisten lausekkeiden lauseenjäsentehtävälle, jotka ovat muussa muodossa kuin kieliopillisessa sijassa (VISK Määritelmät). Adverbiaaleilla on lauseessa hyvin moninaisia tehtäviä. Adverbiaali voi liittyä verbin valenssiin eli toimia verbin adverbiaalitäydennyksenä, ja se voi myös muodostaa *olla*-verbin kanssa erilaisia konstruktioita, esimerkiksi *Koskinen on opettajana*. Adverbiaalit ovatkin keskeisesti verbi-ilmausten määritteitä, mutta ISK:n mukaan ne voivat toimia myös adjektiivien, substantiivien ja adverbien määritteinä tai täydennyksinä. Adverbiaaleilla voidaan ilmaista myös asiointilan aikapaikkaisia kehyksiä sekä tilanteiden välisiä syy- ja ehtosuhteita. (ISK § 959.)

ISK:n adverbiaalimääritelmä eroaa jonkin verran perinteisistä kielioppimääritelmistä. Kun perinteisessä kieliopissa on pidetty niin koko lauseen ja verbin määritteitä kuin kaikkia adjektiivinkin määritteitä adverbiaaleina, ISK:ssa adverbiaaliksi katsotaan sekä lauseen että verbin määritteet, ja lisäksi adjektiivin määritteet. Myös perinteisen kieliopin substantiivin paikallissijat ISK:ssa ovat substantiivin adverbiaalimääritteitä. Sen sijaan sellaisia adjektiivin ja adverbien astemääritteitä kuin *aika hyvä* tai *melkein vahingossa* ei pidetä adverbiaaleina. Adverbiaali voi siis ISK:n mukaan olla joko lauseen tai lausekkeen jäsen. (VISK § 867.)

Adverbiaalien merkitystehtävät lauseessa ovat moninaiset, ne ilmaisevat muun muassa aikaa, paikkaa, tilaa, omistamista, tapaa, välinettä, keinoa, määrää, syy- ja ehtosuhteita sekä puhujan näkökulmaa ja kannanottoa. Ajan adverbiaalit ilmaisevat lauseen kuvaaman tilanteen tapahtumahetkeä, toistuvuutta ja kestoja. Paikan adverbiaali ilmaisee entiteetin sijaintia jossakin tai siirtymistä siihen tai siitä pois, esimerkiksi *kaupungissa, laaticoon*. Tilan adverbiaali ilmaisee entiteetin fyysistä tai mentaalista olotilaa, kuten *ajatuksissa, uimassa* tai abstraktia yhteyttä, esimerkiksi *tehtävän puitteissa*. Paikan ja tilan adverbiaalit ovat olo-, ero- ja tulosijaisia ilmauksia. *Habitiiviadverbiaalit* puolestaan ovat tyypillisesti omistuslauseen adessiivisijaisia lausekkeita, joiden tarkoite on tavallisimmin elollinen olento tai omistamiseen kykenevä esitetty entiteetti, kuten *Minulla ~ firmalla on auto*. Tilanteen luonnetta, tekemisen intensiteettiä tai määrää, eli laajassa mielessä tapaa luonnehditaan eri-

tyyppisillä tavan adverbiaaleilla. Tavan adverbiaaleja ovat tapahtuman, tuntemuksen tai olemisen tapaa luonnehtivat adverbiaalit sekä välinettä ilmaisevat adverbiaalit. Tyypillisimpiä tapauksia lukuun ottamatta adverbiaaleja ei voi tiukasti luokitella vain yhden merkityksen edustajiksi, ja käytännössä esimerkiksi tavan ja välineen, tavan ja keinon, välineen ja keinon tai tavan ja määrän merkitykset menevät usein päällekkäin. Syy- ja ehtosuhteita ilmaistaan paitsi kausaalisen partikkelin sisältävillä lauseilla, myös adpositio- tai elatiivi- ja illatiivisijaisilla lausekkeilla, joita kaikkia ISK:ssa nimitetään syy- ja ehtosuhteen adverbiaaleiksi. Joskus myös tekijää voidaan ilmaista adverbiaalilla avulla, kuten lauseessa *Teetin työn toisilla*. Lisäksi adverbiaalit voivat tuoda esiin puhujan näkökulman ja kannanoton. Nämä *kommenttiadverbiaalit* esittävät arvion tilanteen todennäköisyydestä (*varmasti, todennäköisesti*), ilmaisevat asennoitumista sanottuun (*ihme kyllä*), tai kommentoivat sanottua metatekstuaalisesti, (*niin sanoakseni*). Konnektiivit, kuten *toisin sanoen* ja *päinvastoin* puolestaan ilmaisevat tekstin osien välistä suhdetta. (ISK § 980–999.)

Aineistona toimivissa oppikirjoissa adverbiaaleja on määritelty muodon, merkityksen ja rakennetehtävien kautta. Taulukosta 5 käy ilmi, miten kussakin oppikirjassa on määritelty adverbiaalien muoto ja merkitys, sekä rakennetehtävät.

Taulukko 5. Adverbiaalilla määrittely oppikirjoissa.

Adverbiaalilla määrittely	Oppikirja			
	K	LL	S	V
Muoto				
Ei ole kieliopillinen sija		x	x	x
Kieliopillinen sija mahdollinen		x		
Paikallissijat ja <i>-sti</i> -loput				x
Taipumattomat sanat		x		
Nomini- tai adverbi	x			x
Merkitys				
Aika	x	x	x	x
Paikka	x	x	x	x
Tapa	x	x	x	x
Määrä	x	x	x	x
Omistaja	x		x	x
Suhtautuminen			x	x
Syy		x		
Väline	x			x
Rakennetehtävä				
Liittyy predikaattiin	x	x		
Tarkennetaan pred. merkitystä		x		x

4.6.1 Adverbiaalin muoto

Taulukosta 5 nähdään, että adverbiaalin muodon määrittelemine vaihtelee oppikirjoittain. *Kärkeä* lukuun ottamatta kaikista aineiston oppikirjoista käy ilmi, että adverbiaali on lauseenjäsen, joka esiintyy tyypillisesti muissa kuin kieliopillisissa sijoissa. *Voimassa* ja *Lentävässä lauseessa* tämä ilmaistaan suoraan esimerkkien (20) ja (21) osoittamalla tavalla:

(20) Adverbiaali on sijamuodoltaan jokin muu kuin nominatiivi, partitiivi tai genetiivi (V: 180).

(21) Edellä on opittu, että subjekti-, objekti- ja predikatiivilausekkeiden pääsanat ovat kolmessa sijassa: nominatiivissa, partitiivissa ja genetiivissä. Objektit voivat lisäksi olla akkusatiivissa (*meidät*). **Adverbiaali** onkin helppo tunnistaa tämän perusteella: adverbiaaleja ovat kaikki ne lausekkeet, joiden pääsanat ovat jossain muussa kuin näissä sijoissa! (LL: 74.)

Kärjessä adverbiaalin muoto määritellään ainoastaan toteamalla, että *adverbiaalit ovat sanaluokaltaan nomineja tai adverbeja* (K: 52). Muuten *Kärki* keskittyy adverbiaalin määrittelyyn lähinnä sen merkitysten kautta. *Särmässä* adverbiaalin muoto määritellään toteamalla, että muut lauseenjäsenet, eli subjekti, objekti ja predikatiivi voivat olla vain nominatiivissa, genetiivissä ja partitiivissa. Lisäksi mainitaan erikseen objektin mahdollinen akkusatiivimuoto sekä se, että merkitykseltään adverbiaali voi joskus vaikuttaa objektilta, mutta ei kuitenkaan ole missään edelle luetelluista mahdollisista objektin sijoista. (S: 86.) *Särmässä* ei tämän lisäksi määritellä adverbiaalin muotoa millään tavalla, vaan keskitytään adverbiaalin määrittelyyn lähinnä sen merkityksen kautta. Näin ollen adverbiaalin muodon määrittely on suppeinta *Särmässä* ja *Kärjessä*, sillä ne keskittyvät muodon sijasta lähinnä adverbiaalin erilaisiin merkityksiin ja funktioihin lauseessa.

Voimassa todetaan muun kuin kieliopillisen sijan lisäksi adverbiaalin olevan *tyypillisesti lauseke, jossa on nomini tai adverbi*. Lisäksi *Voimassa* mainitaan, että *paikallissijat ja -sti-lopudet ovat hyviä adverbiaalin tuntomerkkejä*. (V: 180.) *Lentävässä lauseessa* mainitaan ainoana aineiston oppikirjoista, että toisinaan myös kieliopillinen sija voi olla adverbiaalille mahdollinen. Tämä tuodaan esiin esimerkin (22) mukaisesti:

(22) Adverbiaalin sijoissakin on poikkeuksensa. Adverbiaalit voivat olla varsinkin liikkumista ilmaisevien verbien yhteydessä objektille tyypillisissä sijoissa, eli partitiivissa, nominatiivissa tai genetiivissä. Huolimatta lausekkeiden sijasta seuraavat verbien määritteet ovat adverbiaaleja – ilmaisevathan ne määrää tai tapaa: *Kävelin tunnin*, *Juostiin kilometri* --. Tämänmuotoiset adverbiaalit voivat joskus esiintyä myös objektin rinnalla *Söin spagettia tunnin*. (LL: 75.)

Vaikka *Lentävä lause* muuten painottaa adverbiaalin määrittelyä sen muodon, erityisesti muiden kuin kieliopillisten sijojen kautta, nostaa se tässä kohtaa kuitenkin adverbiaalin merkityksen muotoseikkojen edelle, ja esittelee prototyypisimmistä adverbiaalitapauksista poikkeavat tapaukset, mitä eivät muut oppikirjat tee. ISK:ssa tämänkaltaisia tapauksia kutsutaan termillä *objektinsijainen määrän ad-*

verbiaali eli OSMA (VISK § 972), mutta tätä käsitettä ei *Lentävässä lauseessa* tai muissakaan oppikirjoissa mainita. Lisäksi ainoana aineiston oppikirjoista *Lentävä lause* mainitsee adverbiaalien voivan olla myös taipumattomia sanoja.

4.6.2 Adverbiaalin merkitys ja rakennetehtävät

Adverbiaalin erilaisia merkitystehtäviä esitellään kaikissa oppikirjoissa monipuolisesti, mutta niistä löytyy vaihtelua oppikirjakohtaisesti. *Kärki* ja *Särmä* erityisesti keskittyvät adverbiaalin määrittelyyn sen erilaisten merkityksien kautta, vaikka eniten adverbiaalin erilaisia merkityksiä esiin tuokin määrittelyssään *Voima*. Kaikki oppikirjat mainitsevat adverbiaalin merkityksiksi ajan, paikan, tavan ja määrän ilmaisemisen, joita voineekin pitää adverbiaalin tavallisimpina merkityksinä. Näiden lisäksi *Kärki*, *Särmä* ja *Voima* mainitsevat adverbiaalin merkitykseksi myös omistajan ilmaisemisen. Näiden oppikirjojen esimerkeissä omistajan ilmaisemisella tarkoitetaan poikkeuksetta adessiivimuotoisia adverbiaaleja, kuten *Miljonäärillä on monta pilvenpiirtäjää* (K: 52) sekä *Minulla on valkosipulia* (V:180). Näistä adverbiaalitapauksista ISK:n käyttämää termiä *habitiviadverbiaali* ei mainitse yksikään aineiston oppikirja.

Suhtautumisen ilmaisemisen adverbiaalin merkitystehtävänä mainitsevat *Särmä* ja *Voima*. Näistäkin adverbiaaleista ei käytetä ISK:ssa mainittua *kommenttiadverbiaali*-termiä, ja esimerkitapauksina mainitaan muun muassa *tuskin* (S: 83) ja *onneksi* (V: 180). Välineen adverbiaalin mahdollisena merkityksenä mainitsevat *Kärki* ja *Voima*. Välineellä tarkoitetaan oppikirjoissa tällöin sellaisia tapauksia kuin *Pilvenpiirtäjän huipulle kuljetaan omin jaloin* (K: 52) tai *Avasin oven avaimella* (V: 180). Syyn adverbiaalin merkityksenä mainitsee ainoastaan *Lentävä lause*, mutta ei anna sen tarkempaa esimerkkiä.

Adverbiaalin merkitystehtäviä oppikirjoissa havainnollistetaan erilaisten apukysymysten kautta. Erityisesti *Kärki*, *Voima* ja *Särmä* esittelevät kukin adverbiaalin sanallisen määrittelyn rinnalla taulukon tai listan erilaisista kysymyssanoista, joihin lauseessa adverbiaalina toimiva lauseke antaa vastauksen. Apukysymykset helpottavat adverbiaalin tunnistamista sekä auttavat hahmottamaan eron adverbiaalin ja muiden lauseenjäsenten välillä. Oppikirjoissa todetaan adverbiaalin vastaavan muun muassa seuraaviin kysymyksiin: *missä, mille, milloin, kenellä, miten, minne, milloin, millä, millaisena* sekä *minkä verran*. *Lentävä lause* ei erikseen esitä apukysymyssanoja adverbiaalin tunnistamiseksi.

Adverbiaalin rakennetehtäviksi oppikirjojen määrittelyissä mainitaan, että adverbiaali *liittyy predikaattiin ja tarkentaa sen merkitystä*. *Lentävä lause* mainitsee erikseen molemmat seikat, *Kärjessä* adverbiaalin todetaan vain liittyvän predikaattiin, ja *Voimassa* puolestaan tuodaan lähinnä esi-

merkkien kautta ilmi adverbiaalin tarkentavan ja kuvailevan tarkemmin predikaatin ilmaisemaa tekemistä. *Särmää* lukuun ottamatta kaikki oppikirjat siis pyrkivät erikseen sanallistamaan adverbiaalin merkitystehtävän, *Lentävässä lauseessa* tämän lisäksi korostetaan adverbiaalin ja predikaatin yhteyttä huomauttamalla adverbiaalin määritelmässä, että *Kuten nimestäkin voi päätellä, adverbiaalit liittyvät yleensä verbiin* - -. (LL:74.)

Aineiston oppikirjat näyttävät määrittelevän adverbiaalin niin muoto- kuin merkitysseikoiltaan melko monipuolisesti, mutta oppikirjojen välillä on eroja siinä, painotetaanko määrittelyissä enemmän adverbiaalin muotoa, vai sen merkitystä ja merkitystehtäviä lauseessa. *Kärki* ja *Särmä* vaikuttavat painottavan adverbiaalin erilaisia merkityksiä muotoseikkoja enemmän, *Lentävä lause* keskittyy muita enemmän adverbiaalin muotoon, ja *Voima* kiinnittää huomiota molempiin melko laajasti. Kaikissa oppikirjoissa adverbiaalin tunnistamista ja hahmottamista pyritään selkeyttämään lukuisten esimerkkilauseiden avulla.

4.7 Lauseenjäsennystehtävät oppikirjoissa

Saadakseni tarkemman kuvan siitä, millainen pedagoginen kielioppi oppikirjoista piiryy, tarkastelen lauseenjäsenten määritelmien lisäksi lauseenjäsennystä koskevia tehtäviä. Tarkasteltavien tehtävien ulkopuolelle olen rajannut lausekkeita ja niiden rakennetta käsittelevät tehtävät keskittyen ainoastaan eri lauseenjäseniä ja lauseenjäsennystä koskeviin tehtäviin. Kutsun näitä tehtäviä *lauseenjäsennystehtäviksi*. Tarkoitukseni ei ole analysoida tarkasti erilaisia tehtäviä tai niiden kytkeytymistä lauseenjäsenten määritelmiin, vaan lähinnä luon yleiskatsauksen siihen, minkälaiseen lauseenjäsenten tarkasteluun eri oppikirjat oppijaa ohjaavat, ja miten määritelmässä annettua tietoa pyritään soveltamaan ja havainnollistamaan oppimisprosessin tueksi. Tehtäviä tarkastelen neljän tehtävätyypin kautta.

4.7.1 Tehtävätyypit

Aineistona toimivien oppikirjojen lauseenjäseniä ja lauseenjäsennystä käsittelevät tehtävät olen jaotellut neljään eri tehtävätyyppiin: *tunnistus-* ja *tuottotehtäviin*, *kokoaviin* tehtäviin sekä *soveltaviin* tehtäviin. *Tunnistustehtävät* ovat luonteeltaan eri lauseenjäsenten etsimistä valmiiksi annetusta esimerkkilauseista, jolloin tehtävänannot ovat esimerkkien (23) ja (24) mukaisia:

(23) **Etsi** seuraavista lauseista predikaatit. (LL: 64.)

(24) **Etsi** tekstistä lause, jonka subjekti on substantiivi/pronomini/ei ole näkyvissä/ei ole ihminen eikä eläin. (V:178.)

Kuten esimerkeistä (23) ja (24) havaitaan, tunnistustehtäviksi nimeämäni tehtävätyypin tehtävänänot ovat keskenään hieman erilaisia. Osa tehtävistä keskittyy pelkästään yhden tai kahden tietyn, valmiiksi nimetyn, lauseenjäsenen etsimiseen, kuten esimerkissä (23). Osassa puolestaan pyydetään etsimään tietynlainen tai tietyn muotoinen lauseenjäsen, kuten esimerkissä (24), mikä lisää tehtävän haastavuutta ja vaatii hieman enemmän määrittelyissä opitun tiedon soveltamista.

Tuottotehtäviksi nimeämissäni tehtävissä oppijaa pyydetään itse keksimään ja/tai tuottamaan pyydetynlainen lauseenjäsen tai kokonainen virke.

(25) **Kirjoita** vihkoosi virke, jonka predikaatti on yksisanainen verbi/liittomuoto --. (V: 178.)

(26) **Keksi** puuttuvat subjektit. (S:85.)

(27) **Kirjoita** virkkeitä ohjeen mukaan: subjekti+predikaatti+objekti --. (S: 89.)

(28) **Muuta** alla olevat lauseet seuraavasti: a) lisää predikaattiin verbi *pitää*, b) muuta alkuperäinen lause imperatiiviin, c) mitä muunnosten jälkeen tapahtuu objektin sijamuodolle? (LL: 72.)

Tuottotehtävissä oppijaa pyydetään joko kirjoittamaan valmiin kaavan mukainen sana/virke, ks. esimerkit (25–27), tai häntä ohjataan muuttamaan valmiiksi annettuja virkkeitä ohjeen mukaisesti, jolloin oppijaa voidaan myös pyytää havainnoimaan, miten muutettu virke eroaa alkuperäisestä, ks. esimerkki (28). Nämä tuottotehtävät katson limittyvän osittain soveltavan tehtävätyypin kanssa.

Soveltavat tehtävät ovat luonteeltaan määrittelyissä ja muissa tehtävissä opeteltujen tietojen jonkinlaista etsimistä ja/tai soveltamista, tiedon yhdistelemistä sekä omaa päättelyä edellyttäviä tehtävänäntoja, kuten esimerkit (29–32) osoittavat:

(29) **Pohdi** virkkeiden merkityseroa. (S: 88.)

(30) Objektin sijamuoto vaikuttaa lauseen merkitykseen. **Selitä**, miten seuraavat parit eroavat merkitykseltään. (V:183.)

(31) **Tutki** -- sarjakuvaa. a) **Selitä**, mitä tarkoittaa, että predikaatti on 1. yksi verbi, 2. liittomuoto, 3. verbiketju. b) Keksi alla olevasta kuvasta esimerkkilauseet selitysten viereen. (K: 43)

(32) **Kirjoita havaintojesi perusteella sääntö** siitä, milloin subjekti on lauseessa a) partitiivissa b) genetiivissä. (LL: 67.)

Soveltavissa tehtävissä pyydetään oppijaa pohtimaan, selittämään, päättelemään ja havainnoimaan joko valmiiksi annettua tai itse tuotettua tekstiä, ja vertailemaan sitä opittuun tietoon lauseenjäsenistä. Soveltavat tehtävät ovat yleensä luonteeltaan oivalluttavia, ja pyrkivät lisäämään oppijan kokonaisvaltaista tiedonhallintaa mekaanisemman nimeämisen ja tunnistamisen sijaan. Vaativimmillaan soveltavissa tehtävissä pyydetään oppijaa itse muodostamaan sääntöjä lauseenjäsenyyksen tueksi, kuten esimerkissä (32).

Soveltavista tehtävistä olen lisäksi erottanut *kokoavat tehtävät*, jotka osin ovat soveltavia ja ohjaavat kokonaisvaltaiseen tiedonhallintaan, mutta ovat luonteeltaan mekaanisempia, yleensä tunnistus- ja tuottotehtäviä. Yhteistä kokoaville tehtäville on se, että ne käsittelevät yhdessä ja samassa tehtävässä yleensä kaikkia tai lähes kaikkia lauseenjäseniä, ja toimivat näin ollen myös kertaustehtävinä. Kokoaviksi tehtäviksi olen nimennyt esimerkkien (33–35) mukaisia tehtävänantoja:

(33) Jäsennä lauseet. (LL: 77.)

(34) Nimeä alleviivatut lauseenjäsenet. Täydennä seuraava teksti pyydytyillä lauseenjäsenillä. (V: 185.)

(35) 1. Minkä sävyn verbit antavat tekstille? 2. Mitä lauseenjäseniä katkelmissa on? 3. Mitä lauseenjäsenet ilmaisevat? Ilmaisevatko esimerkiksi tekijän tai kohteen? 4. Mitä tehtäviä sanojen sijamuodoilla on? (K:54.)

Oppikirjoissa tämänkaltaiset tehtävät on usein myös erotettu omaksi osiokseen tai koottu oman otsikon alle, kuten *Lentävässä lauseessa*, *Voimassa* ja *Kärjessä*.

Tehtävätyyppien tarkastelussa kiinnitän huomiota oppikirjakohtaisesti eri tehtävätyyppejä edustavien tehtävien määrään ja siihen, miten ne suhtautuvat keskenään, sekä vertailen oppikirjoja tältä pohjalta keskenään. On myös huomattavaa, että joissakin tehtävänannoissa yhdistyy yksi tai useampi tehtävätyyppi, mutta olen jaotellut tehtävät sen mukaan, mikä kussakin tehtävässä on ensisijainen ohjeistus.

4.7.2 Oppikirjojen lauseenjäsennystehtävät

Oppikirjojen lauseenjäsennystehtävien tehtävätyyppi ja määrä suhteessa toisiinsa, sekä lauseenjäsennystehtävien kokonaismäärät oppikirjoittain on koottu taulukkoon 6. Taulukosta nähdään, että yhteensä lauseenjäsennystehtäviä aineiston oppikirjoissa on 86 kappaletta, lukumäärällisesti eniten tehtäviä löytyy *Lentävästä lauseesta* (28 kpl) ja vähiten tehtäviä on *Särmässä* (18 kpl). Tehtävätyypeistä eniten oppikirjoista löytyy tunnistustehtäviä (yhteensä 36 kpl), määrällisesti vähiten niissä on kokoavia tehtäviä (8 kpl). Seuraavaksi tarkastelen eri tehtävätyyppien suhdetta ja sisältöä toisiinsa oppikirjoittain.

Taulukko 6. Oppikirjojen lauseenjäsennystehtävät tehtävätyypeittäin.

Tehtävätyyppi	Oppikirjan tehtävät (kpl)				
	K	LL	S	V	Yhteensä
Tunnistus	11	9	4	8	36
Tuotto	7	9	6	5	27
Soveltava	2	6	4	4	15
Kokoava	1	4	4	2	8
Yhteensä	21	28	18	19	86

Kärjessä lauseenjäsennystehtäviä on yhteensä 21 kappaletta, ja tehtävänannot koostuvat lähes kaikki useammasta alakohdasta, jolloin kustakin tehtävästä muodostuu pieni tehtäväkokonaisuus. *Kärjen* tehtävissä pyydetään muista oppikirjoista poiketen verrattain usein tuottamaan ensin oma teksti/lauseita, esimerkiksi oppikirjan kuvasta, joita sitten pyydetään käsittelemään tehtävänannoissa eri tavoin. Oman tekstin käyttö tehtävien tuo tehtäviin oppijalle omakohtaisuutta, mutta samalla myös haastetta ja lisäulottuvuutta mekaanisiin tunnistustehtäviin ja lisää niiden sovellettavuutta. *Kärjen* tehtävissä näkyy vahvasti lausekeajatteluun pohjautuva lauseenjäsennys.

Noin puolet kaikista *Kärjen* lauseenjäsennystehtävistä (11 kpl) on tunnistustehtäviä, seuraavaksi eniten löytyy tuottotehtäviä (7 kpl). Soveltavia tehtäviä *Kärjestä* löytyy kaksi kappaletta, ja kokoavia tehtäviä yksi. *Kärjen* lauseenjäsennystehtävät painottuvat vahvasti lauseenjäsenten etsimiseen ja niiden nimeämiseen, joko itse tuotetusta tekstistä tai oppikirjan esimerkkivirkkeistä. Tuotto- ja soveltavat tehtävät muotoutuvat enimmäkseen merkityserojen ja tekstin tyylin muuttumisen pohtimisen ympärille. Vaikka *Kärjestä* löytyy ainoastaan yksi kokoava tehtävä, muodostaa se itsessään useamman tehtävänannon muodostaman kokonaisuuden. Myös *Kärjen* kokoava lauseenjäsennystehtävä pyrkii ohjaamaan oppijaa tarkastelemaan tekstiä sen eri osien merkityksien ja niiden tehtävien kautta. *Kärki* näyttääkin painottavan lauseenjäsenten mekaanista tunnistamista tekstistä, mutta samalla ohjaa oppijaa tarkastelemaan lauseenjäsentiä erityisesti niiden käytön ja merkityksien kautta, mihin oppijan oman tekstin käyttö antaa oman lisänsä.

Lentävässä lauseessa lauseenjäsennystehtäviä on kaikkiaan 28 kappaletta, määrällisesti eniten aineiston oppikirjoista. *Lentävän lauseen* tehtävät perustuvat miltei poikkeuksetta valmiiksi annettujen esimerkkivirkkeiden ympärille, ja yksi tehtävä muodostuu lähes aina yhdestä tehtävänannosta. *Lentävässä lauseessa* lausekeajattelu kulkee mukana lauseenjäsennystehtävissä, ja myös lauseenjäsentiä koskevat määritelmät ja tarkennukset esimerkkeineen ovat osin limittyneet yhteen tehtävänantojen kanssa. Myös lauseenjäsenten sanaluokkiin pyritään tehtävänannoissa kiinnittämään huomiota.

Lentävässä lauseessa eri tehtävätyypit jakautuvat *Kärkeä* tasaisemmin keskenään. Tunnistus- ja tuottotehtäviä löytyy yhtä monta, yhdeksän kappaletta kumpaakin. Soveltaviksi luokiteltavia tehtäviä on kuusi ja kokoavia tehtäviä neljä kappaletta. *Lentävän lauseen* tunnistustehtävät ovat pääsääntöisesti mekaanista lauseenjäsenten etsimistä ja nimeämistä valmiiksi annetuista esimerkkilauseista. Tuottotehtävät ovat enimmäkseen valmiiksi annettujen virkkeiden tai virkekaavojen täydentämistä, mutta mukana on myös muutama merkityksiin tai merkityserojen pohdintaan tähtäävä lisäkytymys. *Lentävän lauseen* soveltavissa tehtävissä useassa pyydetään oppijaa itse muodostamaan sääntöjä esimerkkilauseiden perusteella, mikä vaatii oppijalta jo melko syvällistä pohdintaa ja hyvää asiantuntemusta. *Lentävän lauseen* tehtävät suuntaavat huomiota erityisesti lauseenjäsenten muotoon,

mistä osaltaan kertovat tunnistus- ja tuottotehtävien suuri lukumäärä suhteessa muihin tehtävätyyppisiin. Myös sen soveltavat tehtävät pyrkivät kiinnittämään oppijan huomiota erityisesti lauseenjäsenten muodon kautta tapahtuvaan havainnointiin, toki merkityksen kulkiessa muotoseikkojen rinnalla.

Särmässä lauseenjäsenystehtäviä on määrällisesti vähiten, mutta ne jakautuvat hyvin tasaisesti eri tehtävätyyppisiin. Tuottotehtäviä *Särmässä* on kuusi kappaletta, muita tehtävätyyppejä kutakin neljä kappaletta. Myös *Särmän* tehtävänannoissa lausekeajattelu on mukana, tehtävänantojen esimerkkivirkkeet ja tarkasteltavat lauseet ovat poikkeuksetta kirjassa valmiiksi annettuja, eikä oman tekstin tuottoa tehtävissä juurikaan ole. Tunnistustehtävät keskittyvät yhden tai useamman lauseenjäsenen tunnistamiseen eli *poimimiseen* esimerkkivirkkeistä, tuottotehtävissä puolestaan pyydetään täydentämään annetut virkkeet puuttuvilla lauseenjäsenillä. Toisin kuin *Lentävän lauseen* melko vaativat soveltavat tehtävät, *Särmän* soveltavat tehtävät ovat luonteeltaan mekaanisempaa tiedonhakua lauseenjäsenten määrittelyistä, sekä esimerkiksi virkkeiden merkityserojen pohdintaa. Kokoavat tehtävät käsittelevät kaikkia opittuja lauseenjäseniä lähinnä niiden tunnistamisen ja nimeämisen kautta. *Särmän* lauseenjäsenystehtävät keskittyvät suurelta osin siis eri lauseenjäsenten tunnistamiseen valmiiksi annetusta tekstistä, lähinnä mekaanisen tunnistamisen ja tuottamisen kautta.

Voimassa lauseenjäsenystehtäviä on yhteensä 19 kappaletta. Myös *Voiman* tehtävistä eniten on tunnistustehtäviä, kaikkiaan kahdeksan kappaletta. Tuottotehtäviä *Voimasta* löytyy viisi kappaletta ja soveltavia tehtäviä neljä kappaletta. Kokoaviksi tehtäviksi luokiteltavia tehtäviä on kaksi kappaletta, ja ne on *Voimassa* myös otsikoitu muista tehtävistä erillisiksi kokoaviksi tehtäviksi. *Voiman* tehtävistä suurimmassa osassa on niin ikään valmiiksi annettuja esimerkkilauseita tai tekstikatkelmia, joita tehtävänannoissa käsitellään. Oppijan itse tuottamaa tekstiä ei juurikaan tehtävänannoissa käsitellä. *Voiman* esimerkkiteksteistä toki huomattavan moni on autenttisia tai autenttisesta lähteestä muokattuja tekstipoimintoja, mikä tuo lauseenjäsenyyksen lähemmän oppijan arkipäivän kielenkäyttöä. Muiden oppikirjojen tehtävien tavoin, myös *Voimassa* lausekeajattelu toimii lauseenjäsenyyksen lähtökohtana. Kukin tehtävä koostuu joko yhdestä tai kahdesta eri tehtävänannosta. *Voiman* tehtävissä keskitytään melko tasaisesti sekä lauseenjäsenten muotoseikkojen huomiointiin, sekä niiden tehtäviin ja merkityksiin lauseessa, oppijaa pyydetään muun muassa *alleviivaamaan* *esimerkkivirkkeistä subjektit* ja sen jälkeen *merkitsemään, mitä annetuista vaihtoehdoista se ilmaisee* (V: 178). Tämä tuo mekaaniisiinkin tunnistustehtäviin monipuolisuutta ja pyrkimystä kielen käytön ja erilaisten käyttötarkoitusten kautta tapahtuvaan kielen havainnointiin. Vaikka *Voimassa* tehtäviä määrällisesti on melko vähän, ovat ne kuitenkin suhteellisen moniulotteisia ja huomioivat sekä lauseenjäsenten muotoseikat että niiden merkityksen ja käytön.

Tarkasteltavissa oppikirjoissa lauseenjäsenystehtävien kokonaisuudesta selvästi eniten on

lauseenjäsenten tunnistustehtäviä, kaikkiaan 36 kappaletta 86 tehtävästä. Tunnistustehtäviksi nimeämäni tehtävätyyppiin kuuluvat tehtävät keskittyvät mekaaniseen lauseenjäsenten tunnistamiseen yleensä valmiiksi annetusta esimerkkitekstistä tai -virkkeestä. Tunnistustehtävien yleisyydestä voisi päätellä, että tarkasteltavien oppikirjojen yhtenä päätavoitteena kielitiedon osalta on lauseenjäsenten tunnistaminen ja nimeäminen tekstistä. Lauseenjäsenten tunnistaminen ohjataan oppikirjoissa tekemään sekä muoto- että merkitysseikkojen perusteella, ja se kumpaa oppikirja enemmän painottaa, vaihtelee oppikirjakohtaisesti. Myös tuottotehtävien suurehko kokonaismäärä (27 kpl 86 tehtävästä) tukee edellä esitettyä, sillä suurin osa myös tuottotehtävistä on mekaanista pyydetynlaisen lauseenjäsenen tuottamista, jossa apuna tarvitaan myös tunnistamista. Lauseenjäsenen tunnistamisen voi siis ajatella toimivan tarkasteltavissa oppikirjoissa lähtökohtana myös sen tuottamiselle omaan tekstiin, mikä osaltaan selittää tunnistustehtävien suurta kokonaismäärää.

Soveltaviksi tehtäviksi luokiteltavia tehtäviä on aineiston oppikirjoissa määrällisesti melko vähän verrattuna tunnistus- ja tuottotehtäviin, toki tehtävien keskinäisissä suhteissa on oppikirjakoh- taisia eroja. Myös soveltavien tehtävien joukko on melko kirjava, ja vaikeusaste niiden kesken vaihtelee huomattavasti. Mielestäni kuitenkin jo itsessään se, että oppikirjoissa soveltavaksi luokiteltavia tehtäviä on melko vähän, kertoo siitä, että oppikirjat tähtäävät huomion erityisesti lauseenjäsenten perusmuotoiseen tunnistamiseen ja käyttöön tekstissä, syvempi ja laajempi käyttö ja vivahteisuus jäävät niissä taka-alalle. Myös kokoavia lauseenjäsenystehtäviä on määrällisesti hyvin vähän, ainoastaan muutama jokaisessa oppikirjassa, tosin ne kaikki käsittelevät lauseenjäsenystä melko laajasti. Kokoavien tehtävien vähäinen määrä kuitenkin saattaa olla osoitus siitä, että oppikirjat painottavat kerrallaan yhden tai muutaman lauseenjäsenen käsittelyä, jolloin kokonaisvaltaisempi lause- ja tekstirakenteen käsittely ja hahmottaminen eivät saa oppikirjojen lauseenjäsenysoasioissa kovin paljon jalansijaa. Tällöin lauseenjäsenyksen saattaa jäädä hajanaiseksi ja pirstaleiseksi osaamisalueeksi, eikä välttämättä kytkeydy muuhun kielioppiin ja kielitiedon osa-alueisiin.

Lentävää lausetta lukuun ottamatta kaikissa oppikirjoissa lauseenjäsenten määritelmät ja opetustekstit on sijoitettu ennen lauseenjäsenystehtäviä, jolloin oppijalle esitetään ensin säännöt, joiden mukaan esimerkiksi lauseenjäsenten tunnistaminen ja tuottaminen on tehtävä. *Lentävässä lauseessa* on ainoana oppikirjoista limitetty opetustekstiä ja lauseenjäsenmääritelmiä tehtävien sekaan. Tämänkaltainen sääntö ensin -lähestymistapa ei välttämättä parhaalla mahdollisella tavalla tue opetussuunnitelmissa (ks. esim. POPS 2014: 287–288) kielitiedon opetukselta vaadittua kielen havainnoinnin taitoa, vaikka toki pyrkimystä siihen oppikirjoissa löytyykin. Myös autenttisten tekstiesimerkkien tai oman tekstin hyödyntäminen lauseenjäsenystehtävissä on melko vähäistä. Eniten oppijan itse tuottamaa tekstiä hyödyntää lauseenjäsenystehtävissä *Kärki*, *Särmässä* ja *Voimassa* esimerkkiteksteinä on jonkin verran käytetty autenttista tekstiaineistoa.

4.8 Oppikirjojen lauseenjäsennysesitys ja pedagoginen kielioppi

4.8.1 Lauseenjäsenten määritelmät oppikirjoissa

Tutkielmassani olen tarkastellut lauseenjäsennystä neljässä yläkoulun kahdeksannen luokan oppikirjassa: *Lentävä lause 8*, *Voima*, *Särmä 8* sekä *Kärki 8*. Kaikki oppikirjat käsittelevät viittä lauseenjäsentä, jotka ovat predikaatti, subjekti, objekti, predikaatiivi ja adverbiaali, myös lauseenjäsenten käsittelyjärjestys on kaikissa oppikirjoissa edellä kuvatun kaltainen. Attribuuttia ei *Ison suomen kieliopin* linjauksen mukaisesti (ks. tarkemmin Koivisto 2006) oppikirjoissa käsitellä itsenäisenä lauseenjäsenenä. Kaikki tutkimuksessa mukana olevat oppikirjat käsittelevät lauseenjäsennystä lausekeajattelun pohjalta.

Vaikka oppikirjoissa käsiteltävät lauseenjäsenet ovat kaikissa samat, oppikirjojen lauseenjäsennyksen lähestymis- ja käsittelytavoissa on eroja. Se, mitä lauseenjäsennys tarkoittaa, määritellään oppijalle sanallisesti *Lentävässä lauseessa* ja *Särmässä*. *Lentävä lause* nostaa erikseen esiin myös kielen haastavat rakenteet ja lauseen yksiselitteisen jäsentämisen mahdottomuuden (LL: 62). *Voimassa* ja *Kärjessä* käsitettä lauseenjäsennys ei erikseen määritellä. Kaikissa aineiston oppikirjoissa määritellään käsitteet lauseke, pääsana ja määrite, eivätkä niiden määrittelyt juurikaan poikkea toisistaan. Lauseenjäsennyksen käsittelytavoista sen sijaan löytyy huomattavia oppikirjakohtaisia eroja. *Lentävä lause* ja *Kärki* käsittelevät kutakin lauseenjäsentä erikseen omissa luvuissaan, kun taas *Voima* ja *Särmä* tarkastelevat samassa luvussa useampaa lauseenjäsentä. *Voima* nostaa lauseenjäsennistä tarkasteluun ensin predikaatin ja subjektin, *Särmässä* kaikkia lauseenjäseniä käsitellään samassa luvussa. Oppikirjojen välille muodostuu näin ollen eroja siinä, kuinka kokonaisvaltaisesti ne lähestyvät lauseenjäsennystä.

Predikaatin määrittelyt vaihtelevat huomattavasti oppikirjojen kesken, osittain erot saattavat johtua siitä, miten paljon oppikirjat huomioivat aikaisemmin opittua tietoa persoonamuotoisesta verbistä, ja sen tehtävistä lauseessa. Ensisijaisena predikaatin muotomäärittelynä voidaan pitää persoonamuotoista verbiä, mikä todetaan kaikissa aineiston oppikirjoissa. Tämän lisäksi kaikki oppikirjat mainitsevat predikaatin voivan olla myös verbiketju, mutta itse verbiketjun käsite määritellään oppikirjoissa hieman eri tavoin. *Lentävässä lauseessa* kutsutaan verbiketjuksi kaikkia monisanaisia predikaatteja, eikä käsitteitä verbiketju ja verbiliitto eroteta toisistaan lainkaan. Verbiliittoa ei erikseen mainita myöskään *Särmässä*, jolloin käsite verbiketju jää ainoaksi käsitteeksi monisanaisesta predikaatista puhuttaessa. *Kärki* ja *Voima* esittelevät kumpikin erikseen sekä verbiketjun että verbiliiton.

Kaikki oppikirjat mainitsevat predikaatin rakennetehtävänä lauseen ytimenä tai tärkeimpänä jäsenenä toimimisen. *Särmä* ja *Voima* korostavat lisäksi sitä, että predikaatti voi myös yksinään muo-

dostaa lauseen ilman muita lauseenjäsieniä, kuitenkin käsitettä *tilalause* ei tässä yhteydessä kummassakaan oppikirjassa mainita. *Lentävää lausetta* lukuun ottamatta predikaatin prototyyppiseksi merkitystehtäväksi lauseessa kaikki oppikirjat mainitsevat tekemisen ja tapahtumisen, *Särmä* ja *Voima* nostavat lisäksi esiin olemisen predikaatin merkityksenä. Tarkastelun perusteella *Lentävä lause* määrittelee predikaatin tutkimuksessa mukana olevista oppikirjoista suppeimmin keskittyen määritelmässä lähinnä predikaatin muotoon, eikä mainitse sen merkitystehtäviä lauseessa lainkaan. Toista ääripäätä predikaatin määrittelyssä edustaa *Voima*, jonka predikaattimääritelmä nostaa monipuolisesti esiin sekä predikaatin muoto- ja merkitysseikkoja että rakennetehtäviä.

Subjekti määritellään aineiston oppikirjoissa muodon, merkityksen, rakennetehtävien sekä mahdollisen elottomuuden kautta. Lähestymistavoissa subjektin käsittelyyn oli jonkin verran eroja oppikirjojen välillä, *Voima* ja *Kärki* käsitelivät samassa yhteydessä sekä subjektin muotoseikkoja että sen merkityksiä ja tehtäviä lauseessa. *Lentävän lauseen* määrittelyssä korostettiin ensisijaisesti subjektin muotoa, lähinnä prototyyppisintä nominatiivia, *Särmässä* subjektia puolestaan lähestytään korostamalla sen merkitystä lauseessa. Subjektin muodon määrittelyt eivät juuri eronneet toisistaan, kaikki oppikirjat mainitsivat subjektin mahdollisiksi sijamuodoiksi nominatiivin, partitiivin ja geneetiivin. Eroa muotomäärittelyssä syntyi oppikirjojen välille lähinnä siinä, käsiteltiinkö kongruenssi-ilmiötä subjektin yhteydessä vai ei. Kongruenssin käsitettä käytetään ainoastaan *Särmässä*, mutta se ei käsittele ilmiötä subjektin yhteydessä, kuten muut oppikirjat tekevät. *Kärki*, *Lentävä lause* ja *Voima* käsittelevät kongruenssia esimerkkien kautta subjektin määrittelyjen yhteydessä, *Särmässä* ilmiöön pureudutaan vasta lauseenjäsennystä seuraavissa luvuissa yleiskielen sääntöjen yhteydessä. *Kärki* vertailee ainoana aineiston oppikirjoista suomen kongruenssi-ilmiötä englannin kielen vastaavaan ilmiöön.

Subjektin erilaisia merkityksiä lauseessa käsitellään oppikirjoissa vaihtelevasti. Oppikirjojen välille syntyy selkeitä eroja siinä, miten monta semanttista roolia ne mainitsevat mahdollisiksi subjektin merkityksiksi. Kaikissa aineiston oppikirjoissa määritellään subjektin ensisijaiseksi rooliksi lauseessa TEKIJÄ eli AGENTTI, mitä voikin pitää subjektin prototyyppisenä semanttisena roolina. Subjektin merkityksen määrittely on laajinta *Voimassa*, jossa subjektille määritellään tekijän lisäksi viisi muuta erilaista semanttista roolia. *Voima* huomioi määritelmässään myös subjektin passiivisemat hyötymistä ja kuvattavaa ilmaisevat merkitystehtävät, joita ei muista oppikirjoista löydy. Myös *Kärjessä* subjektin merkityksen määrittely on melko monipuolista, se mainitsee mahdollisiksi semanttisiksi rooleiksi yhteensä viisi eri roolia, ja nostaa oppikirjoista ainoana esiin TUNTIJAN roolin. *Särmä* mainitsee subjektille kolme mahdollista semanttista roolia ja korostaa ainoana oppikirjoista subjektin tehtävää vastaanottajana. *Lentävä lause* määrittelee subjektin aineiston oppikirjoista sup-

peimmin mainiten tekijyyden lisäksi ainoastaan omistuksen kohteen subjektin mahdollisena semanttisena roolina.

Subjektin rakennetehtävistä aineiston oppikirjoista ainoastaan *Voimassa* mainitaan lauseen pääjäsenenä toimiminen. Prototyypinen paikka lauseessa predikaattiverbin edellä mainitaan määrittelyissä erikseen *Kärjessä* ja *Lentävässä lauseessa*, muissa oppikirjoissa paikka tulee ilmi esimerkkien kautta. Suomen kielen subjektin mahdollinen elottomuus tuodaan esiin *Särmää* lukuun ottamatta kaikissa oppikirjoissa. Subjektin mahdollista puuttumista käsitellään kaikissa oppikirjoissa mainitsemalla sen sisältyminen lauseen predikaattiin sekä passiivilauseiden subjektittomuus. Muodollista subjektia tai nollapersoonaa ei omina käsitteinään oppikirjoissa mainita, ainoastaan *Voimassa* subjektittomana tapauksena esitellään 2. persoonan imperatiivi, ja *Kärki* mainitsee toisinaan lauseen tekijän voivan olla *kuka tahansa*, jolloin lauseella ei ole subjektia. Tilalauseetta ei käsitteenä mainita yhdesäkään oppikirjassa, vaan subjektittomina lausemuotoina mainitaan esimerkiksi suhteita, tuntemuksia ja säätilaa ilmaisevat lauseet.

Objektin muodon ja merkityksen määrittelemine on samankaltaista kaikissa aineiston oppikirjoissa, eroja oppikirjojen välille muodostuu lähinnä objektin rakennetehtävien käsittelyssä. Objektin muoto määritellään kaikissa oppikirjoissa neljän sijamuodon kautta, partitiivin, genetiivin, nominatiivin sekä akkusatiivin. *Lentävä lause* ja *Voima* kiinnittävät huomiota partitiiviin objektin tavallisimpana sijamuotona, muissa oppikirjoissa asiaan ei kiinnitetä erityistä huomiota. Huomattavaa on, että aineiston oppikirjoista ainoastaan *Voima* tuo objektimäärittelyssään selkeästi esille sen, että objektin sijamuodolla on vaikutusta predikaattiverbin ilmaiseman toiminnan tuloksellisuuteen. Muut oppikirjat tuovat asian esiin ainoastaan esimerkkilauseissa. Totaaliobjektin tai partitiiviobjektin käsitteitä ei oppikirjoissa mainita. Vaikka oppikirjoissa objektin mahdolliset sijamuodot tuodaankin esiin selkeästi, saattaa niiden yhteys kunkin sijamuodon merkitykseen lauseessa jäädä näin ollen ohueksi. Kaikki aineiston oppikirjat mainitsevat myös akkusatiivin objektin sijana, mutta sen käsittelytavat ovat hieman erilaisia kussakin oppikirjassa. *Kärki* mainitsee akkusatiivin olevan *erityinen sija*, jossa objektina oleva pronomini esiintyy, *Voimassa* akkusatiivin todetaan olevan mahdollinen persoonapronominin tai *kuka*-pronominin yhteydessä, *Lentävä lause* puolestaan luettelee erikseen kaikki akkusatiivimuotoiset persoonapronominit, *Särmä* antaa määrittelyn lisäksi yhden esimerkkilauseen. Akkusatiivin käsittely sijamuotona jää oppikirjoissa melko luettelomaiseksi.

Objektin rakennetehtäviksi oppikirjoissa esitetään predikaatin ja objektin yhteys, objektin lausepaikka sekä *olla*-verbin objektittomuus. Oppikirjoista *Lentävä lause* käsittelee määrittelyissään kaikkia edellä mainittuja rakennetehtäviä ja viittaa lisäksi myös verbien transitiivisuuteen, vaikka käsitettä ei itsessään mainitsekaan. Kaikissa oppikirjoissa *olla*-verbin objektittomuus mainitaan sel-

keästi, mutta vain *Särmä* ja *Voima* tuovat esiin sen yhteyden predikatiiviin. Tarkimmin sanajärjestyksen vaihteluun ja objektin paikkaan lauseessa pureutuu *Lentävä lause*, ja antaa myös esimerkit sekä ennen että jälkeen predikaattiverbin esiintyvistä objekteista. *Lentävä lause* mainitsee myös ainoana objektin olevan yleensä substantiivilauseke, muut oppikirjat eivät kiinnitä huomiota objektin mahdolliseen sanaluokkaan, *Kärki* tosin mainitsee erikseen objektisanan konkreetin tai abstraktin tarkoitteen. Niin ikään ainoana aineiston oppikirjoista *Lentävä lause* kiinnittää erityistä huomiota suomen kielen subjektin ja objektin erottamisen vaikeuksiin joissakin lausetapauksissa. Kaiken kaikkiaan objektin käsittely oppikirjoissa näyttää pohjautuvan prototyypisiin objektitapauksiin ja -esimerkkeihin, eikä esimerkiksi objektin sijaista määrän adverbiaalia tai erisnimiä mahdollisena objektina käsitellä lainkaan.

Myös predikatiivin muotomäärittelyt ovat aineiston oppikirjoissa hyvin toistensa kaltaiset. Kaikissa oppikirjoissa todetaan predikatiivin mahdollisten sijamuotojen olevan nominatiivi, partitiivi tai genetiivi. Muodon ja merkityksen yhteyden korostamisessa on jonkin verran eroja oppikirjojen välillä, siinä missä *Voima* ja *Lentävä lause* vain luettelevat predikatiivin mahdolliset sijamuodot, *Kärki* ja *Särmä* painottavat havainnollisten apukysymysten avulla predikatiivin funktiota lauseessa. *Lentävä lause* mainitsee ainoana predikatiivin määritelmässä sen mahdolliset sanaluokat, mutta käsitteitä adjektiivi- tai predikatiivisubstantiivi ei siinäkään käytetä. Subjektin mahdollista jaollisuuden tai jaottomuuden ilmaisemista ei oppikirjoissa tuoda esiin predikatiivin määritelmässä.

Predikatiivin merkitystehtäviksi oppikirjoissa nimetään subjektin ominaisuuden ilmaiseminen ja luokittelu, omistajuus sekä ryhmään kuuluminen. Merkityksien määrittelyt eroavat oppikirjojen kohtaisesti jonkin verran, subjektin ominaisuuden ilmaiseminen on ainoa merkitystehtävä, joka mainitaan kaikissa aineiston oppikirjoissa. *Lentävä lause* määrittelee predikatiivin merkitystehtävät kaikkein suppeimmin ja mainitsee predikatiivin merkitykseksi ainoastaan subjektin ominaisuuden ilmaisemisen sekä luokittelun. *Kärki* ja *Voima* määrittelevät predikatiivin merkityksen samankaltaisesti subjektin ominaisuuden, omistajuuden sekä ryhmään kuulumisen kautta. *Särmässä* predikatiivin merkityksiksi lauseessa nimetään subjektin ominaisuuden ilmaisu ja luokittelu sekä omistajuuden ilmaiseminen. Kaikki aineiston oppikirjat nimeävät predikatiivin prototyypin perustehtävän lauseessa, mutta ne eroavat toisistaan lähinnä siinä, millaisia lisämerkityksiä ne predikatiiville nimeävät.

Predikatiivin rakennetehtäväksi kaikki aineiston oppikirjat mainitsevat *olla*-verbin yhteydessä esiintymisen. *Särmää* lukuun ottamatta oppikirjoissa mainitaan predikatiivin antavan lisätietoa subjektista. Oppikirjoista ainoana *Voima* korostaa predikatiivin ja objektin erottamista toisistaan, *Kärki* ja *Särmä* käsittelevät asiaa tehtävien kautta, *Lentävä lause* ei asiaa nosta erikseen esiin. Suurin ero oppikirjojen predikatiivimäärittelyissä löytyi siinä, että vain *Voima* on niistä ainoa, joka mainitsee predikatiivin esiintyvän yleensä *olla*-verbin kanssa, muissa oppikirjoissa predikatiivi määritellään

esiintyväksi *vain olla*-verbin kanssa, jolloin ne käytännössä rajaavat tila- ja tuloslauseet määritelmensä ulkopuolelle. Huomattavaa on, että näitä lausetyyppien käsitteitä ei käsitellä missään oppikirjassa predikaatiivinkaan kohdalla, ja huomio näyttää kiinnittyvän kaikissa aineiston oppikirjoissa prototyypisimpien predikaatiivitapausten käsittelyyn.

Adverbiaalin määrittelyissä sen merkityksiä lauseessa esitellään kaikissa aineiston oppikirjoissa melko monipuolisesti. Kaikki oppikirjat mainitsevat adverbiaalin merkityksiksi ajan, paikan, tavan ja määrän ilmaisemisen, näiden lisäksi oppikirjoissa mainitaan mahdollisiksi merkityksiksi myös omistajuuden, suhtautumisen, syyn ja välineen ilmaiseminen. Eniten eri merkitystehtäviä adverbiaalille nimeää *Voima*, yhteensä seitsemän kappaletta, vähiten merkitystehtäviä mainitaan *Lentävässä lauseessa*, viisi kappaletta. Merkitystehtäviä havainnollistetaan *Kärjessä*, *Särmässä* ja *Voimassa* erilaisten apukysymysten kautta, *Lentävästä lauseesta* apukysymyksiä ei löydy.

Merkityksiä näkyvämmin erot adverbiaalin määrittelyssä syntyvät aineiston oppikirjojen kesken siinä, miten laajasti ne paneutuvat adverbiaalin muotoseikkoihin. *Kärki* ja *Särmä* mainitsevat adverbiaalin muodon määrittelyissä ainoastaan yhden seikan, *Kärki* toteaa adverbiaalin olevan nomini- tai adverbi, *Särmä* puolestaan määrittelee adverbiaalin olevan jossain muussa kuin kieliopillisessa sijassa. *Lentävä lause* ja *Voima* määrittelevät kumpikin adverbiaalin muotoa kolmen eri tekijän kautta. Yhteisesti ne mainitsevat *Särmän* kanssa, että adverbiaali on muussa kuin kieliopillisessa sijassa, tämän lisäksi *Voima* mainitsee paikallissijat ja *-sti*-loppuiset sanat, *Lentävä lause* mainitsee taipumattomat sanat sekä toteaa ainoana aineiston oppikirjoista, että joskus kieliopillinen sija saattaa olla mahdollinen, ja tuo näin esiin objektin sijaisen määrän adverbiaalin esimerkin kautta, mutta käsitettä osma ei käytetä.

Adverbiaalin rakennetehtäviksi oppikirjoissa mainitaan adverbiaalin liittyvän predikaattiin ja tarkentavan sen merkitystä. *Lentävä lause* tuo oppikirjoista ainoana esiin molemmat seikat, *Kärjessä* adverbiaalin todetaan liittyvän predikaattiin, ja *Voimassa* esimerkkien avulla ilmaistaan adverbiaalin tarkentavan ja kuvailevan tarkemmin predikaatin ilmaisemaa tekemistä. *Särmässä* ei merkitystehtäviä erikseen mainita. Adverbiaalin määrittelyistä oppikirjoissa voi huomata, että *Kärki* ja *Särmä* painottavat erilaisia merkityksiä muotoseikkoja enemmän, *Lentävä lause* keskittyy määritelmässään adverbiaalin muotoon, ja *Voimassa* korostuvat sekä muoto- että merkitysseikat. Adverbiaalin määrittelyissä esimerkkilauseet ovat keskeisessä asemassa kaikissa aineiston oppikirjoissa.

Yleisesti aineiston oppikirjojen lauseenjäsennysosioita tarkastelemalla voi todeta, että oppikirjoista *Lentävä lause* on formaalein ja painottaa lauseenjäsenten määrittelyissä eniten niiden muotoa, *Voima* puolestaan näyttäisi keskittyvän määritelmässään monipuolisesti sekä muoto- että merkitysseikkoihin. *Särmässä* ja *Kärjessä* lauseenjäsenten määrittelyt ovat *Lentävää lausetta* ja *Voimaa*

suppeampia, ja niistä etenkin *Särmä* painottaa määritelmässään muotoseikkoja enemmän lauseenjäsenten merkityksiä ja tehtäviä lauseessa. Muotoseikkojen määritelmässä ei oppikirjojen lauseenjäsenyksesityksissä tullut ilmi suuria eroja kuin lähinnä siinä, miten moneen eri muototekijään ne kiinnittivät huomiota. Enimmäkseen erot näkyvät lauseenjäsenten merkityksien määrittelyjen monipuolisuuden ja vivahteisuuden esille tuomisessa, mikä osaltaan vaikuttaa muodon ja merkityksen sitomiseen kielen käyttöön. Suurimmat erot lauseenjäsenten merkitysmääritelmässä tulivat esiin erityisesti predikaatin ja subjektin erilaisten merkitystehtävien määrittelyissä. *Lentävä lause* keskittyy niiden määritelmässä lähinnä muodon kautta tapahtuvaan määrittelyyn, muut oppikirjat huomioivat enemmän määritelmässään merkitystä muodon rinnalla. *Kärki* ja *Särmä* edustavat uudempien, vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteiden vaatimuksia, ja ainakin niistä löytyy näin ollen pyrkimystä kielen käytön ja merkityksen painottamiseen. Samalla näkyviin tulevat kuitenkin äidinkielen oppiaineen kasvanneet oppisisällöt ja muuttuneet painotukset, jotka näyttäisivät vievän uusissa oppikirjoissa tilaa kielitiedon, tai ainakin lauseenjäsenyyksen, opetukselta.

4.8.2 Oppikirjoista piirtyvä pedagoginen kielioppi

Pedagogisen kieliopin tarkoitus on tarjota kielen käyttäjälle perusvälineistöä kielen ilmiöiden tarkasteluun ja analysointiin. Olennaista on tällöin, että tieteellisten kielioppimallien käsitteistöä ja menetelmiä karsitaan ja muokataan opetus- ja oppimiskäyttöön sopivammaksi. Yhdeksi johtoajutukseksi pedagogisessa kieliopissa on otettu prototyypisyys, jolloin eri kielen ilmiöiden perustapausten tarkastelun kautta voidaan ajatella saavutettavan valmiudet myös monimutkaisempien ilmiöiden analysointiin. Uudessa opetussuunnitelman perusteissa pedagogiselle kieliopille esitetään aikaisempaa voimakkaammin vaatimuksia tarjota valmiuksia oppijan itsenäiseen tutkijuuteen ja kiinnostukseen kielestä. Kielen tutkimisen tulisi olla merkityksellistä ja motivoivaa, niin ikään toiminnallisuuden vaatimukset korostuvat. Tutkimukseni aineistona olevien oppikirjojen lauseenjäsenysoisoiden tarkastelun kautta voi hahmotella pedagogista kielioppia, jossa edellä esitetyllä tavalla korostuvat prototyypiajattelu sekä käsitteiden karsiminen ja yksinkertaistaminen. Sen sijaan kielitiedon merkitykselliseksi tekeminen ja tutkimukselliseen otteeseen kannustaminen näkyvät oppikirjoissa vaihtelevasti.

Oppikirjojen lauseenjäsenysmääritelmien lähempi tarkastelu paljastaa, että ne kaikki nojaavat määritelmänsä ja lauseenjäsenystarastelunsa valtaosin prototyypisiin perustapauksiin kaikkien lauseenjäsenten kohdalla. Prototyypisyydestä poikkeavia tapauksia, kuten kokonaista lausetta lauseenjäsenenä, objektin sijaista määrän adverbialia tai tavanomaisesta poikkeavaa sanajärjestystä nostetaan esiin oppikirjojen opetusteksteissä, esimerkeissä ja tehtävissä hyvin harvoin, jos lainkaan. Mahdollisesti vastaan tulevia ongelmatapauksia ei esitellä tai käsitellä lainkaan itse oppikirjoissa, tai

niiden saatetaan mainita *tuntuvan hieman omituiselta*, kuten *Lentävässä lauseessa* subjektittomia kobjalauseita käsiteltäessä (LL: 69). Vaikka prototyypisyys sinänsä palveleekin hyvin opetustarkoitusta, voi se kuitenkin johtaa siihen, että prototyypisyydestä poikkeavia tapauksia ei käsitellä lainkaan tai niihin asennoidutaan valmiiksi tietyllä tavalla. Pedagogiselta kieliopilta vaadittua motivointia ja oppijan oma-aloitteista tutkijuutta kielen eri ilmiöitä kohtaan se ei välttämättä ainakaan lisää, vaan pikemminkin sivuuttaa asioiden ihmettelyn ja kyseenalaistuksen. Prototyypisten tapausten käsittely näkyy myös siinä, että suurin osa oppikirjojen lauseenjäsennysosioiden esimerkkilauseista on oppikirjantekijöiden valmiiksi laatimia, täysin autenttisia tekstiesimerkkejä löytyy ainoastaan muutamia. Jonkinlaisena poikkeuksena tästä voidaan pitää *Kärkeä*, jossa muita oppikirjoja enemmän käsitellään autenttisista lähteistä olevia tekstejä tai oppijoiden omia tekstituotoksia. Mitenkään autenttisiin esimerkkeihin *Kärjenkään* ei kuitenkaan voi todeta nojautuvan, sillä lauseenjäsenten määritelmien opetustekstien esimerkkilauseet ovat siinäkin pääasiassa oppikirjantekijöiden valmiiksi laatimia. Kaiken kaikkiaan täysin autenttista tekstiaineistoa lauseenjäsennysosioissa on koko tekstimateriaaliin nähden niukasti.

Käsitteistö on aineistona toimivissa oppikirjoissa kaikissa samankaltaista, lauseenjäseniksi oppikirjoissa mainitaan subjekti, predikaatti, objekti, predikatiivi ja adverbiaali. Attribuutin käsitteestä itsenäisenä lauseenjäsenenä on luovuttu, ja lausekeajattelu toimii lähtökohtana lauseenjäsentämiselle. Lausekkeen jäseniksi oppikirjoissa mainitaan pääsana ja määrite, eivätkä niiden määrittelyt eroa juurikaan toisistaan. Lausekeajattelun vakiintuminen oppikirjojen lauseenjäsennysmalleihin on pedagogisen kieliopin kannalta tervetullutta, koska tällöin on siirrytty iso askel sirpalemaisesta sanasalalta jäsentämisestä kohti suurempia kokonaisuuksia, joiden funktio lauseessa on helpommin hahmotettavissa. Oppijalle on kuitenkin ensi alkuun määriteltävä tarpeeksi selkeästi lausekkeen käsite ja sen keskinäiset suhteet, jotta lauseenjäsennys lausekeajattelun pohjalta on ylipäättään mielekästä. Tähän oppikirjat näyttävätkin vastaavan melko hyvin omistamalla lausekkeen käsittelylle yleensä yhden kokonaisen kappaleen ennen varsinaisten lauseenjäsenten käsittelyä. Käsitteistön karsiminen näkyy oppikirjoissa myös siten, että lauseenjäsenkäsitteiden alla ei erikseen erotella esimerkiksi totaali- ja partitiiviobjektia tai eksistentiaali- ja genetiivisubjektia, vaan lauseenjäsenkäsitteet sisältävät itsessään kaikki niiden eri muodot. Tämä on ymmärrettävää, sillä liika käsitteiden määrä ainoastaan hämmentää oppijaa, vaikka useat tarkemmat käsitteet sinänsä havainnollistavia ovatkin. Harmanen (2011) on huomauttanut, että tarpeellisesta käsitteistöä pedagogisessa kieliopissa tarvittaisiin edelleen keskustelua. Oppikirjojen lauseenjäsennyksen tarkastelun pohjalta näyttää kuitenkin mielestäni siltä, että mikäli käsitteistöä edelleen lähdetäisiin karsimaan, saattaisi se jo vaikuttaa heikentävästi siihen välineistöön, jonka koulun kielitiedon opetuksen vaaditaan oppijalle tarjoavan kielen ilmiöiden riittävään nimeämiseen ja analysointiin.

Pedagoginen kielioppi muotoutuu useista eri kielioppimalleista ja pyrkii myös huomioimaan kielen käytön ja tilanteisuuden. Oppikirjojen lauseenjäsennysesitykset lähtevät liikkeelle lauseen ytimestä, predikaattiverbistä, jonka ympärille lause muodostuu erilaisten täydennysten ja määritteiden kautta. Verbikeskeisyydestä kertoo se, että predikaattia käsitellään kaikissa aineiston oppikirjoissa lauseenjäsenistä ensimmäisenä, vasta tämän jälkeen esitellään ja määritellään muut lauseenjäsenet. Verbikeskeisyys pohjautuu niin debendenssi- ja valenssi-kielioppiin kuin kielen luontaiseen ominaisuuteen tekemisen ja tapahtumisen ilmaisemisen tarpeen ympärille. Myös sijakieliopista peräisin olevat semanttiset roolit ovat tulleet osaksi oppikirjoista hahmottuvaa pedagogista kielioppia. Semanttiset roolien kautta yhdistyvät lauseenjäsenten muoto- ja merkitystekijät, mikä tukee kielen käytön ja merkityksen näkökulman muotoutumista oppijalle näkyvämmäksi. Vaikka käsitettä semanttinen rooli tai rooli ei oppikirjoissa käytetä, niiden määrittelyissä semanttisten roolien pohjalle nimeytyissä lauseenjäsenten merkityksissä näkyvät kiinteästi kaikissa oppikirjoissa esimerkiksi sellaiset subjektin ja objektin saamat prototyypiset semanttiset roolit kuin TEKIJÄ ja KOHDE. Kuten jo edellä todettiin, prototyypisyys niin ikään on yksi pedagogisen kieliopin kulmakivistä, ja sen juuret juontavat kognitiivisen kieliopin prototyypiteoriaan. Kognitiivinen kielioppi tosin korostaa prototyypisyyden asteittaisuutta, eli sitä miten toiset lauseet ovat lähempänä prototyypisyyttä kuin toiset, mutta tällainen jatkumoajattelu näyttää oppikirjoista suurimmaksi osaksi puuttuvan, kun niiden määritelmät ja esimerkit nojautuvat pitkälti vain prototyypisimpiin, opetuskäyttöä varten laadittuihin lauseisiin. Mielestäni on mielenkiintoista, että vaikka lausekeajattelu on istunut oppikirjojen lauseenjäsennysesityksiin tukevasti, ei niissä kuitenkaan esitellä tai edes mainita konstruktiokieliopin tarjoamia konstruktioita tai skeemoja, jotka yhdistävät kielen merkityksen, käytön ja tilanteisuuden pedagogiselle kieliopille asetettujen vaatimusten mukaan. Niiden avulla voitaisiin tukea myös oppijan omaa havainnointia kielestä ja painottaa uusissa opetussuunnitelmissa peräänkuulutettua tutkijuutta ja kielitiedon merkityksellisyyskokemusta.

Mikäli oppikirjojen pedagogiselta kieliopilta vaaditaan kielitiedon sirpalemaisuuuden vähentämistä sekä yhteyden luomista muihin kielitiedon osa-alueisiin, kuten esimerkiksi Alho & Korhonen 2014 esittävät, eivät aineiston oppikirjat siihen vielä kovin perusteellisesti vastaa, vaikka pyrkimystä kokonaisvaltaisempaan lauseenjäsennyskäsittelyyn onkin. Moderneinta linjaa tässä suhteessa edustavat *Voiman* ja *Särmän* käsittelytavat, jotka molemmat pyrkivät lauseenjäsennyksen osalta lähtökohteisesti kokonaisvaltaisempaan lähestymistapaan yhdistämällä joko kaksi tai useamman lauseenjäsenen käsittelyn yhteen ja samaan käsittelylukuun. Muut oppikirjat noudattelevat edelleen ”perinteistä” lauseenjäsen kerrallaan käsittelyyn otettavaa lähestymistapaa, jolloin kokonaiskuva saattaa jäädä oppijalle pirstaleiseksi ja luettelomaiseksi. Yhteys kieliopin ja kielenkäytön muihin osa-alueisiin, kuten

sanaluokkiin, jää aineiston oppikirjoissa kaikkiaan melko vähäiseksi, eniten sanaluokkia lauseenjäsenmääritelmien mukana kuljettaa *Lentävä lause*, mutta varsinaista aktiivista ja systemaattista kielitiedon eri osa-alueiden yhdistelyä ei oppikirjoista löydy tai sitä ei oppijalle ainakaan erikseen sanallisteta. Lausetyyppejä oppikirjoissa käsitellään satunnaisesti, lähinnä lausetyyppikäsitettä ollaan oppikirjoissa subjektin mahdollisen puuttumisen yhteydessä, mutta juuri muita lausetyyppejä kuin tilalause tai omistuslause ei oppikirjoissa varsinaisesti käsitellä. Kuten Rättyä (2016) on tutkimuksessaan havainnut, kielentäminen opetusmenetelmänä ja sen tuottama tieto oppijan ajatteluprosesseista kielitiedon opiskelussa saattaisi olla yksi tärkeä avain kielitiedon eri osa-alueiden yhdisteleminen mielekkäiksi ja tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa kielitiedon opetukselle asetetaan aikaisempaa painokkaammin tavoitteeksi sen opiskelun merkityksellisyys ja oppijan osallisuus. Keskeisiksi motivaatiotekijöiksi mainitaan myös kielen rakenteiden opiskelu niille tyypillisissä käyttötilanteissa ja tekstilajeissa. Oppijoita tulisi kannustaa tutkivaan otteeseen kielen rakenteiden tarkastelussa, ja kielitiedon opetuksen tulee perustua funktionaaliseen näkemykseen kielestä. (POPS 2014: 287–288.) Oppikirjojen lauseenjäsenyhteisiä tarkastelemalla selvisi, että aineiston oppikirjoissa määrällisesti eniten löytyy mekaaniseksi luokiteltavia tunnistustehtäviä (36 kappaletta 86 tehtävästä). Seuraavaksi yleisin tehtävätyyppi oli tuottotehtävät (yhteensä 27 kappaletta), soveltavia tehtäviä sekä kokoavia tehtäviä löytyi oppikirjoista vähemmän suhteessa tunnistus- ja tuottotehtäviin (yhteensä 23 tehtävää). Tehtävien keskinäiset suhteet vaihtelevat oppikirjoittain, mutta tunnistustehtävät ovat hallitsevassa asemassa tutkimuksessa mukana olevissa oppikirjoissa. Tehtävätyyppien tarkastelun perusteella näyttää siltä, että koska nimeämistä ja tunnistamista painottavat tehtävät ovat oppikirjoissa enemmistönä, jää kielen ilmiöiden tarkastelu tehtävissä helposti mekaaniselle pohjalle häivyttämällä muodon ja merkityksen yhteyttä kielen käyttöön. Tämä ei välttämättä tue oppijan aitoa kiinnostusta häntä itseään ympäröivää tekstimaailmaa kohtaan, vaan rajaa huomion oppikirjassa käytettyyn tekstiympäristöön.

Harmanen (2011) esittää ilmiölähtöisyyttä yhdeksi kielitiedon opetuksen motivoivaksi lähtökohdaksi, mutta oppikirjojen tehtävien tarkastelun perusteella aito ilmiölähtöisyys ei näyttäisi toteutuvan, mikäli tehtävissä painotetaan lauseenjäsenten mekaanista tunnistamista ja nimeämistä. Tällöin kielen ilmiöitä lähestytään oppikirjoissa edelleen sääntö edellä -näkökulmasta, mikä väistämättä tyrehdyttää ilmiöpohjaista tarkastelunäkökulmaa ja oppijan oma-aloitteista tutkijuutta. Soveltavien ja kokoavien tehtävien kautta päästäisiin lähemmäs ilmiöpohjaista tarkastelunäkökulmaa, mutta tällöin niidenkin tehtävätyyppien olisi aidosti huomioitava todellinen kielenkäyttöympäristö, esimerkiksi kannustamalla oppijoita entistä enemmän keräämään itse materiaalia, ja tarkkailevan kieltä luokkahuoneen ulkopuolella. Nyt tällaiset tehtävät tuntuvat loistavan poissaolollaan oppikirjoissa, ainakin

lauseenjäsennyksen käsittelyn yhteydessä. Tutkimuksessa mukana olevista oppikirjoista *Kärki* käyttää eniten lauseenjäsennystehtävissä oppijan omaa tekstiä lähtökohtana, mikä osaltaan lisää oppijan merkityksellisyyskokemusta ja osallisuutta. On niin ikään pohdinnan arvoista, toteutuuko funktionaalisuuden, eli kielen rakenteen, merkityksen ja käytön yhdistämisen, periaate oppikirjoissa kielen käytön osalta riittävästi, mikäli lauseenjäsenmääritelmien esimerkkitekstit ovat pääosin epäautenttista tai autenttisesta tekstiaineistosta muokattua tekstimateriaalia, ja tehtävät painottuvat lauseenjäsenien tunnistamiseen ja tuottoon. Edelleen oppikirjojen haasteena tuntuu olevan kielen aitojen käyttötilanteiden ja tilanteisen vaihtelun yhdistäminen kielitiedon ja lauseenjäsennyksen käsittelyyn, vaikka uudemmat oppikirjat siihen pyrkimystä osoittavatkin.

Lauseenjäsennysmääritelmien ja -tehtävien tarkastelun perusteella aineiston oppikirjojen pedagogisen kieliopin voi todeta olevan verbi­lähtöistä ja käsitteistön melko karsittua. Käsitteistön karsiminen on osaltaan aiheuttanut sen, että yhden käsitteen alle mahtuu useita saman ilmiön erityspiirteitä, joita ei välttämättä kuitenkaan huomioida itse käsitteenmäärittelyssä. Prototyyp­pisyys näyttää olevan oppikirjojen pedagogisen kieliopin kulmakivi, mutta lausetyyppiajattelu tai kielen konstruktiot eivät prototyyp­pisestä luonteestaan huolimatta näytä siihen kuuluvan. Lauseenjäsennystehtävien tyypittely paljasti lauseenjäsenien mekaaniseen tarkasteluun painottuvan työskentelynäkökulman, ja oppikirjojen pedagogisen kieliopin suurimmaksi haasteeksi näyttääkin näin ollen piirtyvän kielen aitojen käyttötilanteiden ja oppijan oman kokemusmaailman entistä kokonaisvaltaisempi huomioiminen.

5 PÄÄTÄNTÄ

Pro gradu -työni tarkoitus oli selvittää, mitä lauseenjäsenkäsitteitä yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa opetetaan, miten käsitteet määritellään, ja onko määrittelyissä mahdollisesti eroja eri oppikirjojen välillä. Yhtenä tarkoituksena oli hahmotella oppikirjoihin kirjoitettua pedagogista kielioppia. Tutkimukseni aineistoksi valikoitui neljä oppikirjaa, *Lentävä lause 8*, *Kärki 8*, *Särmä 8* ja *Voima*, sillä ne edustavat eri oppikirjakustantajia, ja sekä vuosina 2004 että 2014 laadittuja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. Näiden seikkojen toivoin tuovan tutkimukseeni sekä sisällöllistä että ajallista ulottuvuutta. Tutkimusaiheeni valitsin, koska opintojen aikana olen huomannut lauseenjäsenyyksen herättävän keskustelua niin suomen kielen tutkijoiden, opiskelijoiden kuin äidinkielen opettajien keskuudessa, ja keskustelu ylipäättään kielitiedon opetuksen sisällöstä ja laajuudesta käy vilkkaana varsinkin opetussuunnitelmia laadittaessa. Tutkimuksen avulla halusin niin ikään syventää omia tietojani ja näkemyksiäni lauseenjäsenyyksestä ja sen opettamisesta.

Lauseenjäsenmäärittelmien tarkastelu paljasti jonkin verran eroavaisuuksia oppikirjojen välillä, etenkin lauseenjäsenyyksen lähestymis- ja käsittelytavoissa sekä lauseenjäsenien määrittelyjen laajuudessa. Lauseenjäsenkäsitteet tuntuvat vakiintuneen samoiksi kaikissa aineiston oppikirjoissa, ja ne noudattelevat *Ison suomen kieliopin* linjauksia. ISK:n voikin katsoa vaikuttaneen yhtenäistävasti etenkin pedagogisen kieliopin käsitteistöön ja lisänneen funktionaalisen näkökulman painotusta. Lauseenjäsenyyttä oppikirjoissa lähestytään karkeasti ajatellen kahdesta erilaisesta näkökulmasta; joko kokonaisvaltaisesti useampia lauseenjäseniä kerralla käsitellen, kuten *Särmässä*, tai yksitellen jokaista lauseenjäsentä erikseen määrittelemällä, kuten *Kärjessä* ja *Lentävässä lauseessa*. *Voima* sijoitui näiden välimaastoon ottamalla ensin käsittelyyn predikaatin ja subjektin, ja vasta sen jälkeen muut lauseenjäsenet. Sekä *Särmästä* että *Voimasta* löytyvät lisäksi kokonaan omat osionsa varsinaiseen lauseenjäsenyykseen keskittyen. Mielenkiintoista on, että aineiston uusimmat oppikirjat *Kärki* ja *Särmä* edustavat tässä suhteessa erilaista lähestymis- ja käsittelytapaa.

Lauseenjäseniä määritellään kaikissa oppikirjoissa sekä muodon, merkityksen että rakenteellisten kautta. Muotomäärittelyissä tärkeimmät erot tulivat ilmi etenkin moniosaisen predikaatin erilaisina määrittelyinä sekä adverbiaalin muotoseikkojen määrittelyjen laajuudessa. Kaiken kaikkiaan lauseenjäsenien muotomäärittelyt ovat oppikirjoissa samankaltaisia ja noudattelevat pääsääntöisesti mutta yksinkertaistetusti ISK:n lauseenjäsenmäärittelyjä. Lauseenjäsenien merkitysmäärittelyt vaihtelevat oppikirjoittain erityisesti siinä, millä laajuudella kukin oppikirja huomioi ja mainitsee määrittelyissään lauseenjäsenien erilaisia merkityksiä ja merkitystehtäviä lauseessa. Suurimmat erot

merkitysmäärittelyissä tulivat esiin predikaatin ja subjektin määritelmissä. Lauseenjäsenten erilaisia rakennetehtäviä mainitaan oppikirjoissa vaihtelevasti, mutta mikäli oppikirjan lauseenjäsenmääritelmät painottuvat muotoseikkoihin, huomioi se enemmän myös lauseenjäsenten rakennetehtäviä määritelmässään. Karkeasti ottaen voi todeta, että jatkumolla formaali – funktionaalinen oppikirjat näyttävät asettuvan seuraavasti: *Lentävä lause*, *Kärki*, *Voima* ja *Särmä*. *Lentävä lause* painottaa lauseenjäsenmääritelmässä selvästi eniten muotoseikkoja ja käsittelee lauseenjäsennystä perinteisesti yksi jäsen kerrallaan tapahtuvana lauseanalysointina. Muut oppikirjat kuljettavat enemmän mukana lauseenjäsenten merkityksiä ja lähestyvät *Kärkeä* lukuun ottamatta lauseenjäsennystä suuremmista kokonaisuuksista käsin. Niistä löytyy myös kunkin lauseenjäsenen merkitystä ja käyttöä havainnollistavia apukysymyksiä, jotka tukevat funktionaalista käsittelytapaa.

Oppikirjojen pedagoginen kielioppi noudattelee ISK:n linjauksia käsitteiden perusmäärittelyissä, ja lausekeajattelu on tuonut lauseenjäsennykseen kokonaisvaltaisemman käsittelymallin, joka antaa tilaa myös lauseenjäsenten merkityksen ja käytön hahmottamiselle. Sirpalemaisuuksia on oppikirjoista karsittu, mutta kokonaisvaltainen kielitiedon eri osa-alueiden ja kielen aitojen käyttötilanteiden nivominen kielitiedon opiskeluun näyttää, ainakin lauseenjäsennyksen osalta, olevan edelleen haasteellista. Lauseenjäsennystehtävien tarkastelu paljasti mekaanisuuteen painottuvan lauseenjäsenten tunnistamisen olevan oppikirjojen tehtävien pääpainotus.

Vaikka oppikirjoista piiryykin selvästi pyrkimystä kohti funktionaalisuutta ja oppijan kokemusmaailman huomioimista, on lauseenjäsennyksen ja kielitiedon käsittelyssä silti vielä matkaa aitoon ilmiölähtöisyyteen ja merkityksellisyyskokemuksen luomiseen. Tällöin kielen tarkastelua olisi rohkeasti vietävä myös luokkahuoneen ja oppikirjan ulkopuolelle, joko tähän kannustavien tehtävien tai aidosti autenttisten tekstiesimerkkien avulla. Yhden ratkaisun kielitiedon eri osa-alueiden yhdistelemiselle ja ilmiölähtöiselle analysoinnille voisikin antaa lausetyyppiajatteluun pohjautuva tarkastelutapa (ks. lisää esim. Paukkunen 2011 ja Rättyä 2016). Lausetyypithän itsessään ovat eräänlaisia kielen konstruktioita, jotka kuljettavat mukanaan sekä muotoa, merkitystä ja käyttöä että käyttökontekstia. Lisäksi tuo ”oppimateriaali” ympäröi oppijaa kaikkialla muodostaen loputtoman materiaali-pankin. Lausetyyppiajattelua olisi mahdollista lähteä toteuttamaan kielitiedon lähtökohtana jo alakoulusta alkaen, mikä mahdollistaisi myös kielitiedon opetukselta vaaditun jatkumoajattelun entistä tehokkaamman toteuttamisen. Lausetyyppitarkasteluun perustuvalla kielitiedon opetuksella vastattaisiin hyvin myös uusien opetussuunnitelmien vaatimuksiin kielen ilmiöiden tarkastelusta tekstien ja kielenkäyttötilanteiden yhteydessä. Lausetyypit kielitiedon opetuksen lähtökohtana toki edellyttävät opettajalta hyvää aihehallintaa, ja autenttiset tekstiesimerkit vaativat epävarmuuden sietämistä, kun vastauksia ei voikaan tarkistaa opettajan oppaista. Kokonaisvaltainen kielitiedon opetuksen uudistaminen vaatisikin muutoksia oppimateriaalien lisäksi myös opettajien asenteissa. Uudistukset niin

ikään oppikirjoissa näyttävät tapahtuvan melko hitaasti ja pienen askelin, vaikka nykyiset opetus suunnitelman perusteet antaisivatkin mahdollisuudet kokonaan uudenaikaiseen kielitiedon lähestymiseen ja käsittelyyn.

Tutkimukseni päätarkoitus oli tarkastella, mitä lauseenjäsäniä oppikirjoissa opetetaan, ja vertailla oppikirjojen lauseenjäsennysmääritelmiä. Eroja lauseenjäsennysmääritelmässä tuli esiin, ja niiden pohjalta oppikirjojen pedagogisen kieliopin karkea hahmotteleminen on mahdollista. Perusteellisempaa tutkimusta kuitenkin tarvittaisiin etenkin määritelmien ja tehtävien suhteutumisessa toisiinsa, jotta saataisiin selville, millaiset valmiudet oppikirjojen määritelmät todella antavat tehtävien tekemiseen. Myös pelkästään kielitiedon tehtäviin ja tehtävätyyppien tarkasteluun syventyvä tutkimus olisi antoisaa, oppikirjatehtävät olisivat selkeästi jaoteltavissa useampiin ja tarkempiin tehtäväkategorioihin kuin mitä omassa tutkimuksessani oli mahdollista. Kokonaan oma tutkimusalueensa olisi myös varsinaisen kielitiedon opetuksen toteutuminen luokkahuoneessa, miten opettajat käytännössä opetusta toteuttavat, ja missä määrin oppikirja todellisuudessa on opetusta ohjaava tekijä. Entä miten yksittäiset opettajat ovat ratkoneet kielitiedon opetuksen pulmakohtia? Mielenkiintoista olisi myös syventyä autenttisten tekstiesimerkkien mukanaan tuomiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin kielitiedon opetuksessa. Kielitiedon opetus ja pedagoginen kielioppi puhututtavat niin koulumaailmaa kuin kielentutkijoita, eikä ole lainkaan yhdentekevää, millaisia kielentuntijoita ja kielenkäyttäjiä peruskouluissa kasvatetaan. Siksi tutkimusta ja keskustelua aiheesta tarvitaan edelleen, jotta myös mielekkäät muutokset olisivat mahdollisia.

LÄHTEET

- ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2008: *Käyttökielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1154. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ALHO, IRJA – KORHONEN RIITTA 2007: *Kielioppia kouluun*. – Grünthal Satu, Harjunen Elina (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ALHO, IRJA – KORHONEN, RIITTA 2014: Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta. *Kieliverkoston verkkolehti, toukokuu 2014*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta/>. (22.5.2016)
- ESKOLA, JARI 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. – J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus.
- HAKANEN, AIMO 1979: Perinteinen kielioppi koulukieliopin mallina. – Kurki-Suonio Liisa, Paunonen Heikki & Piitulainen Marja-Leena (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia*. *AFinLA:n vuosikirja 1979*. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys.
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 350. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HALLIDAY, M. A. K – MATTHIESSEN, CHRISTIAN 2004: *An introduction to functional grammar*. 3. painos. Lontoo: Arnold.
- HARJUNEN, ELINA 2009: Moderni pedagoginen kielioppi. – *Virittäjä 1/2009* Luettavissa: <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1978>. (20.5.2016)
- HARMANEN, MINNA 2011: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. – *Virittäjä 3/2011* s. 385–394.
- HARMANEN, MINNA - SIIROINEN, MARI 2006: Lukijalle. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX* s. 5-10. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HEINONEN, JUHA-PEKKA 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

- HUUMO, TUOMAS, MARJA-LIISA HELASVUO 2015. On the subject of subject in Finnish. In *Subjects in Constructions – Canonical and Non-Canonical. – Constructional Approaches to Language* 16 s. 13–41.
- HÄKKINEN, KAISA 2002: *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, MERJA – HEINONEN, ANNAKAISA – AALTO, EIJÄ 2011: Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? – *Virittäjä* 3/2011 s. 377–385.
- KOIVISTO, VESA 2006: Ison suomen kieliopin terminuutoksia ja -ratkaisuja. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX* s. 25–39. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KORHONEN, RIITTA - ALHO, IRJA 2006: Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX* s. 103–126. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KORHONEN, RIITTA, ALHO, IRJA 2006: Kielioppia kieliopin vuoksi. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX* s. 71–92. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KJK = *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö Painatuskeskus 1994.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja 2.osa*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki 2006.
- LAINEN, TEIJA 1999: *Kieli muuttuu – muuttuuko kielioppi? Lauseenjäsennys yläasteen äidinkielen opetuksessa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2011. *Sen edestään löytää: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011. Helsinki: Opetushallitus. Ladattavissa osoitteesta: www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf.
- LIND, ANNA-SOFIA 2017: *Kohti funktiomaalisempaa kielitietoa. Johdatus kielitiedon opiskeluun uusissa seitsemännien luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2006: Taito, Voima ja Taju. – *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX* s. 181–186. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LÄHTEENMÄKI, TUOMAS 2000: *Peruskoulun äidinkielen oppikirjojen esitys suomen kielen objektista*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- OLL = JOENPELTO, TIINA – TAINIO, LIISA – VAHALA, LEENA 2011: *Opettajan lentävä lause*. Helsinki: Edita Prima Oy.

- OPETUSHALLITUS: *Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet*. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet. (16.5.2016)
- OTAVA OPPIMATERIAALIT: Särmä 7–9 (OPS 2016). *Yläkoulun Särmä ja opetussuunnitelman perusteet 2016*. <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/luokat7-9/sarma-aidinkieli-kirjallisuus/liitteet/ylakoulusarmaops2016lopullinen.pdf>. (12.2.2016)
- OTAVA OPPIMATERIAALIT: *Särmä 7-9 (OPS 2016)*. <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/luokat7-9/sarma-aidinkieli-ja-kirjallisuus/> (12.2.2016)
- PAUKKUNEN, ULLA-MAARIA 2011: *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsijoina*. Oulu: Oulun yliopisto.
- PIRINEN, TAINA 2003: *Lausekkeista prototyyppeihin – Tutkielma lauseenjäsennyksen opettamisesta*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Ladattavissa osoitteesta: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. (16.5.2016)
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Ladattavissa osoitteesta: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. (16.5.2016)
- RÄTTYÄ, KAISU 2014: Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta. *Kieliverkoston verkkolehti, toukokuu 2014*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opettajan-pedagogisen-sisaltotieto-kielitiedon-opetuksen-nakokulmasta/> (17.2.2016)
- RÄTTYÄ, KAISU 2016: *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- SANOMA PRO 2015: Kärki. *Miten Kärki 7-9 oppimateriaalisarjassa näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/204.pdf> (12.2.2016)
- SAVOLAINEN, ERKKI 1998: *Pedagogisen kieliopin perusteita*. Internetix. http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/8kieletkirjallisuus/aidinkieli/kielioppi/02kielen_rakenteen. (2.5.2016)
- SAVOLAINEN, KATRI 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 43. Joensuu: Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta.
- SIRO, PAAVO 1977: *Sijakielioppi*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- TULONEN, HANNELE 2010: Oman elämänsä predikaatit. Kuivaa kielioppia elävöitetään draaman avulla espoolaiskoulussa. – *Helsingin Sanomat* 5.12.2010.

- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI ANNELI 2003: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- VARIS, MARKKU 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- VILKUNA, MARIA 1996: *Suomen lauseopin perusteet*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisu 90. Helsinki: Edita.
- VILKUNA, MARIA 2006: Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX* s. 11–24. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEININEN, TARJA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>

Aineisto

- K = KARVONEN, KATRI – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA 2015: *Kärki 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- LL = JOENPELTO, TIINA – TAINIO, LIISA – VAHALA, LEENA 2009: *Lentävä lause. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- S = AARNIO, REETA – KASEVA, TUOMAS – KUOHUKOSKI, SARI – MATINLASSI, ERJA – TYLLI, ARJA 2014: *Särmä 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- V = MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2006: *Voima. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: WSOY.