

## **MORFOLOGIA YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA**

Oppilaiden morfologiset analyysitaidot, käsitteenhallinta ja asenteet

Anne Tapanainen

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Suomen kieli

Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2008

Tampereen yliopisto

Suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

TAPANAINEN, ANNE: Morfologia yläkoulussa ja lukiossa – Oppilaiden morfologiset analyysitaidot, käsitteenhallinta ja asenteet

Pro gradu -tutkielma, 88 s., 6 liites.

Toukokuu 2008

Tutkimuksessa tarkastellaan yläkoululaisten ja lukiolaisten morfologisia analyysitaitoja, käsitteenhallintaa ja asenteita äidinkielen opetusta kohtaan. Tutkimuksen aineistona toimii kysely, johon on osallistunut 111 vastaajaa. Kyselyyn osallistuneista yläkoululaisia on 81 ja lukiolaisia 30. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset morfologiset analyysitaidot vastaajilla on ja miten he kykenevät käyttämään ja selittämään morfologian peruskäsitteitä. Lisäksi tavoitteena on esitellä oppilaiden asenteita kieliopin ja yleisemminkin äidinkielen opetusta kohtaan.

Aineisto on kerätty kolmiosaisella kyselylomakkeella, jonka ensimmäisessä osassa oppilaat erottelevat sanoista morfeemit ja nimeävät ne. Toisessa osassa oppilaat selittävät omin sanoin viisi morfologian peruskäsitettä. Kolmannessa osiossa on kolme avointa asenteita hahmottavaa kysymystä. Näiden lisäksi osiossa on seitsemän väittämää, joihin vastaajat ottavat kantaa. Tutkimuksen teoreettisena taustana ovat kieliopin opetuksen historia ja nykykäytännöt, opetussuunnitelmat sekä käsitteellisen ajattelun kehittymisen tutkimus.

Kyselylomakkeen ensimmäisen osion morfeemien erottelutehtävän vastauksissa on paljon hajontaa. Parhaiten morfeemeista tunnistetaan liitteet. Käsitteet johdin, tunnus, pääte ja liite menevät oppilaiden vastauksissa helposti sekaisin. Luokkasteelta toiselle siirryttäessä tyhjiä vastauksien määrä vähenee: 7. luokkalaisten vastauksista tyhjiä on 19,4 %, mutta lukion toisen vuosikurssin vastauksista 0 %. Poikkeuksen tähän tekee 8. luokan oppilaiden vastaukset, joissa on vähemmän tyhjiä vastauksia kuin 9. luokan vastaajilla.

Kyselyn toisen osan selitettävistä käsitteistä preesens ja konditionaali ovat oppilaille tutuimpia. Vaikeimmaksi selitettäväksi käsitteeksi osoittautuu aineiston perusteella infinitiivi. Lukiolaiset selittävät kuitenkin infinitiivin käsitteen yläkoululaisia paremmin.

Vastaajien enemmistön mielestä äidinkielen tunteja on koulussa sopivasti. Kiinnostavimmiksi osa-alueiksi mainitaan lukeminen ja kirjallisuus, kielitieto ja kielentuntemus sekä kirjoittaminen. Kyselyn kolmannen osion vastauksista käy ilmi, että tytöt suhtautuvat keskimäärin poikia positiivisemmin äidinkielen opiskeluun.

Asiasanat: kielioppi, kielentuntemus, morfologia, äidinkieli ja kirjallisuus, asenteet

## SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	1
1.2 Tutkimuksen tausta.....	1
1.2 Tutkimuksen tavoitteet .....	3
1.3 Tutkimusaineisto .....	4
2 KYSELYN TOTEUTTAMINEN .....	6
2.1 Kyselylomake .....	6
2.2 Pilottitutkimus .....	7
2.3 Varsinainen tutkimus.....	8
3 OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPIKIRJAT.....	10
3.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma.....	10
3.1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	10
3.1.2 Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet .....	11
3.2 Koulukohtainen opetussuunnitelma .....	12
3.3 Tutkimuskouluissa käytössä olevat oppikirjat.....	13
3.3.1 Aleksis-oppikirjasarja.....	13
3.3.2 Kielikuvia-oppikirjasarja.....	16
3.3.3 Kivijalka-oppikirjasarja.....	19
4 TEOREETTINEN TAUSTA.....	21
4.1 Kieliopin ja kielentuntemuksen opetuksen historiaa .....	21
4.2 Kieliopin ja kielentuntemuksen opetus nykyään .....	25
4.3 Käsitteellisen ajattelun kehittyminen .....	29
5 AINEISTON ANALYYSI .....	32
5.1 Morfeemien erottelu ja nimeäminen .....	32
5.1.1 Sanavartalo .....	33
5.1.2 Johtimet .....	35
5.1.3 Tunnukset .....	40
5.1.4 Päätteet .....	44
5.1.5 Liitteet.....	50
5.2 Käsitteiden tunnistaminen ja selittäminen.....	54
5.2.1 Partitiivi .....	54
5.2.2 Preesens .....	57

5.2.3. Nomini .....	59
5.2.4 Infinitiivi .....	61
5.2.5 Konditionaali .....	64
5.3 Asenteet äidinkielen opetusta kohtaan .....	66
5.3.1 Äidinkielen mielenkiintoisimmat osa-alueet .....	67
5.3.2 Äidinkielen opetuksen määrä ja sisältö .....	70
5.3.3 Lukeminen harrastuksena .....	72
5.3.3 Äidinkielen opiskelun mielekkyys .....	75
6 LOPUKSI .....	80
LÄHTEET .....	84

## LIITTEET

1. Tutkimuskysely
2. Saatekirje tutkimuskyselyyn

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Äidinkielen ja kirjallisuuden (tästä lähtien äidinkieli) kieliopin opetus on herättänyt keskustelua aina siitä asti, kun suomen kielestä tuli oma oppiaineensa. Aluksi kielioppi muodosti opetuksen rungon, mutta vähitellen se sai antaa tilaa myös muille sisällöille. Äidinkielen kieliopin opetuksen mielekkyyttä on aikojen saatossa täysin kyseenalaistettukin sillä perusteella, että kielenkäyttäjä osaa käyttää äidinkiелensä muotoja ja rakenteita ilman analyttistä pohdintaakin. Aikojen kuluessa kielioppi on sisällytetty esimerkiksi kielitiedon ja kielentuntemuksen opetukseen. Nimitykset ovat siis muuttuneet, mutta sisällöt ovat monien mielestä pysyneet liiankin samana.

Itse kielioppi-käsitteellä on kolme merkitystä: 1) sisäinen kielioppi, 2) deskriptiivinen kielioppi ja 3) normatiivinen kielioppi. Sisäinen kielioppi on kyseistä kieltä käyttävän hallussa oleva kielenkäyttötaito. Deskriptiivinen kielioppi taas tarkoittaa kieliopin kuvausta. Normatiiviseen kielioppiin sisältyy ajatus siitä, että jotkin kielen ilmaisuvälineet ovat suotavampia kuin toiset. (Vilkuna 2006: 12.) Koulukieliopin opetus on ollut vahvasti normatiivista, mistä johtuu se, että kielenkäyttäjät kokevat usein, etteivät osaa kielioppia. Arkipuheessa kielioppi ja kielenhuolto tarkoittavatkin usein samaa asiaa. Pynnösen (1998: 78) mielestä arkipuheen kielioppi-käsite on liian laaja. Arkipuheessa korjataan kielioppivirheitä, vaikka oikeastaan onkin kyse tekstin huoltamisesta kirjakielen sopimusten pohjalta. Nähdäkseni olisikin erityisen tärkeää erottaa myös kouluopetuksessa normatiivinen kielenohjailu kielen systeemin tarkastelusta.

Kielioppi voidaan jakaa perinteisesti kolmeen osa-alueeseen: äänneoppiin (fonologia), muotooppiin (morfologia) ja lauseoppiin (syntaksi). Tämän tutkimuksen aiheena on äidinkielen oppiaineen morfologia yläkoulussa ja lukiossa. Tutkimukseni avulla haluan tuoda esille oppilaiden ja opiskelijoiden morfologisia analyysitaitoja, morfologisten käsitteiden hallintaa ja asenteita opetusta kohtaan. Aineistoni kerään kyselylomakkeella. Selvitän kyselyn avulla, kuinka hyvin yläkoululaiset ja lukiolaiset kykenevät erottamaan eri morfeemeja

lausekontekstiin sijoitetuista sanoista ja millä keinoin he nimeävät morfeemeja tai selittävät niiden tehtäviä. Samalla selvitan myös joidenkin morfologisten peruskäsitteiden hallintaa ja oppilaiden asenteita morfologian opetusta ja yleisemminkin koko oppiaineen opetusta kohtaan. Tulevana äidinkielen opettajana olen kiinnostunut siitä, miten kieliopin opetusta voisi kehittää yhä enemmän oppilaiden analyysitaitoja sekä käsitteenhallintaa edistäväksi. Toivon, että kieliopin opetuksen kehittämisen kautta myös asenteet muovautuisivat entistä positiivisemmiksi.

Tutkimukseni sai alkunsa syventävien opintojen Morfologian erityiskysymyksiä -kurssilla, jonka aikana toteutin samankaltaisen kyselyn suppeampana. Kyselyyn vastasi tuolloin kaksikymmentyhdeksän lukiolaista, joista suurin osa (24) oli lukion ensimmäiseltä vuosikurssilta. Kysely toteutettiin syksyllä 2006 eräässä lukiossa. Kyselyssä oli kaksitoista eri lausetta, joista oli poimittu lekseemejä analysoitavaksi. Oppilaiden tuli erotella morfeemit toisistaan pystyviivoin ja joko nimetä ne morfologisilla käsitteillä tai selittää niiden tehtävät omin sanoin.

Kyselyn tuloksissa oli paljon hajontaa. Muutama oppilas selviytyi kyselystä melko moitteettomasti ja käytti morfologisia käsitteitä selityksissään systemaattisesti. Ylivoimaisesti suurimmalla osalla oli kuitenkin vaikeuksia löytää eri morfeemit varsinkin pitkistä sanoista. Enimmillään saman sanan morfeemit erotettiin toisistaan kahdenkymmenenyhdeksän oppilaan vastauksissa kolmellatoista eri tavalla. Sanan lopussa olevat päätteet ja liitteet olivat oppilaille huomattavasti helpompi erottaa omiksi morfeemeikseen kuin sanan keskelle sijoittuvat johtimet sekä tunnuksat.

Tämän pienimuotoisen kyselyn tuloksien perusteella päätin tutkia asiaa tarkemmin pro gradu -työssäni. Lukiolaisten lisäksi otan tutkimukseeni mukaan myös yläkoululaisia, sillä haluan selvittää, onko eri-ikäisten vastaajien taidoissa tai asenteissa eroja. Suurin osahan äidinkielen morfologian opetuksesta painottuu alakouluun ja yläkoulun seitsemännelle ja kahdeksannelle luokalle. Näin ollen, jos taidot kehittyvät edelleen lukiossa, syy saattaa löytyä muualta kuin äidinkielen opetuksesta. Asenteita kartoittavassa osiossa kysyn vastaajien mielipiteitä muun muassa oppiaineen sisältöjen monipuolisuudesta ja kieliopin opiskelun mielekkyydestä. Olen kiinnostunut myös siitä, miten vastaajat kokevat vieraiden kielten ja äidinkielen kieliopin opetuksen suhteutuvan toisiinsa.

Varsinaisia morfologian aiheita on tutkittu viime vuosina vähän. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen aiheesta oltiin kiinnostuneita, kun perinteinen kieliopin opetus vaihtui kielentuntemukseksi. Kieliopin ja kielentuntemuksen opetusta on historiallisesta näkökulmasta tutkinut Irina Koskinen teoksissaan Hyvästit kieliopille (1988) ja ”Kieliopin” paluu (1990). Alan lehtien sivuilla on käyty aktiivista keskustelua kieliopin opetuksen linjauksista varsinkin uusien opetussuunnitelmien valmistelujen yhteydessä. Oppilaiden asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan on tutkittu jonkin verran. Systemaattisinta tarkkailu lienee Opetushallituksen teettämien oppimistulosten arvioinnin yhteydessä. Oppimistulosten arviointia on äidinkielen osalta toteutettu sekä 6. vuosiluokan jälkeen että 9. vuosiluokan aikana (esim. Korkeakoski 2001, Lappalainen 2003a, Lappalainen 2003b, Lappalainen 2006). Lisäksi Jari Metsämuuronen on pohtinut oppimistulosten ja asenteiden muuttumista ylempien vuosiluokkien aikana (Metsämuuronen 2006). Näissä Opetushallituksen tutkimuksissa on hieman tuotu esille myös vastaajien äidinkielen peruskäsitteiden hallintaa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjoissa kieliopin ja kielentuntemuksen opetusta on käsitelty erityisesti vuosina 1983 (Ruusuvuori 1983) ja 2006 (Harmanen & Siirainen 2006).

## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Pynnösen (1998: 49) mukaan kielitieto tai kielentuntemus on kielen rakenteen ja kieliopillisten termien hallintaa sekä kykyä havainnoida kielen ilmiöitä. Työni tavoitteena on kartoittaa, millaiset valmiudet yläkoululaisilla ja lukiolaisilla<sup>1</sup> on analysoida morfologista aineistoa sekä selittää ja käyttää morfologian peruskäsitteitä. Samalla pyrin havainnoimaan sitä, miten kiinnostavana ja monipuolisena oppilaat kokevat oppiaineen ja erityisesti kieliopin opetuksen. Näihin seikkoihin haen vastauksia seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

---

<sup>1</sup> Yläkoululaisia on tapana kutsua oppilaiksi ja lukiolaisia opiskelijoiksi. Tässä tutkimuksessa käytän kaikista oppilas-termiä selkeyden vuoksi.

- 1) Millaisin eri tavoin yläkoulun ja lukion oppilaat erottelevat ja nimeävät morfeemeja?
- 2) Miten oppilaat tunnistavat ja selittävät morfologian peruskäsitteitä?
- 3) Millaisena oppilaat ovat kokeneet saamansa äidinkielen opetuksen?

Näihin tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia erittelyn lisäksi vertailemalla tuloksia luokka-asteen ja sukupuolen mukaan.

Tutkimushypoteesini on, että oppilaiden tulokset jokaisella vuosiluokalla ovat hyvin heterogeenisiä. Pidän todennäköisenä, että luokka-asteesta riippumatta suurin osa vastaajista turvautuu analyysitehtävissä käsitteiden käyttämisen sijaan omin sanoin selittämiseen. Käsitteiden selittämisessä oletan olevan myös suuria eroja. Varsinkin yläkoulun tuloksiin vaikuttanee alakoulussa saatu kielentuntemuksen opetus. Lisäksi on pidettävä mielessä yksilölliset erot kielellisten aineksien hahmottamisessa ja hallinnassa. Vastaajille saattaa olla hyvinkin eritasoisia käsitteellisen ajattelun taitoja. Asenteiden odotan puolestaan olevan melko positiivisia yleisesti oppiainetta kohtaan, mutta negatiivisia kieliopin opetusta kohtaan.

### 1.3 Tutkimusaineisto

Kerään aineistoni kyselyn muodossa. Kyselyyn osallistuu satakuntalaisen kunnan yläkoulun ja lukion oppilaita: kolmekymmentäyksi 7-luokkalaista, kaksikymmentäviisi 8-luokkalaista, kaksikymmentäviisi 9-luokkalaista ja kolmekymmentä lukiolaista. Yhteensä kyselyyn osallistuu siis yhteensä satayksitoista oppilasta.

Kyseisessä kunnassa on yksi yläkoulu ja yksi lukio. Valitsin kyseiset koulut siksi, että molemmat edustavat hyvin heterogeenistä oppilasjoukkoa. Yläkoulu on kunnan ainoa ja näin ollen siellä suorittaa kolme viimeistä oppivelvollisuusvuottaan selvästi suurin osa paikkakunnan nuorista. Monien yläkoulujen tavoin kyseisen koulun tasoerot voivat siis olla hyvinkin suuria. Tämän näen olevan tärkeää tutkimuksessani, joka pyrkii antamaan yleisen katsauksen nuorten analyysitaidoista ja asenteista koulumenestyksestä tai koulun yleisestä tasosta riippumatta. Kyseinen lukio on myös kaupungin ainoa lukio, jonka vuoksi sinne hakeutuu suurin osa niistä kunnan nuorista,



jotka yleensäkin kokevat lukiokoulutuksen mielekkäänä vaihtoehtona. Lukion keskiarvovaatimus on viime vuosina ollut 7, joten yläkoulun tapaan myös lukiossa tasoeroja lienee melko runsaasti. Koulujen valintaa puolsi myös sekä opettajien että rehtorien innostuneisuus ja halukkuus olla mukana tutkimuksessani.

Tutkimukseni kyselylomake koostuu kolmesta osasta: analyysitehtävistä, käsitteiden selitystehtävistä ja asennekysymyksistä. Kyselyn taustatietoina ovat vastaajan ikä, luokka-aste ja sukupuoli. Tutkimukseni on lähinnä kvalitatiivinen jo pelkästään melko pienen aineiston vuoksi. Tuon kuitenkin joitakin lukuja ja prosentteja esille havainnollistaakseni aineistoa. Kyselylomakkeen esittelen tarkemmin luvussa 2.1.

## 2 KYSELYN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Kyselylomake

Kyselylomake (liite 1) koostuu kolmesta osasta: analyysitehtävästä, käsitteen määrittelystä ja asennekyselystä. Ensimmäisen osion pohjana on aiemmin lukiolaisilla teettämäni kysely. Tuolloin vastaajien tuli erottaa pystyviivoin lauseisiin sijoitetuista sanoista morfeemit sekä nimetä ne tai selittää niiden tehtävä. Kyseistä aineistoa analysoidessani törmäsin kuitenkin jonkin verran ongelmiin sen suhteen, mistä kohtaa sanaa pystyviivat oli vedetty. Muutamat viivat menivät kirjainten päältä, jolloin oli vaikea päätellä, oliko kyse huolimattomuudesta vai tarkoituksellisesta kirjaimen jakamisesta kahteen morfeemiin. Näin ollen päätin tässä kyselyssä käyttää taulukkoa, jonka eri lokeroihin vastaajat sijoittaisivat morfeemit. Tämän avulla toivon voivani välttää vastaavia ongelmatilanteita. Suurin osa mukana olevista sanoista on sellaisia, jotka olen aiemman kyselyn perusteella havainnut monitulkintaisiksi tai muuten mielenkiintoisiksi. Tämä voi aiheuttaa myös hankaluuksia, jos vastaajat tulkitsevat taulukon niin, että jokaiseen lokeroon on löydyttävä jokin morfeemi.

Toisessa osassa on viisi peruskäsitettä, jotka esiintyvät monella luokkatasolla perusopetuksen aikana. Toisen osan on tarkoitus kartoittaa sitä, kuinka hyvin peruskäsitteet ovat oppilailla hallussa. Toisaalta saadaan toivottavasti tietoa myös siitä, pystyvätkö he yhdistämään käsitteet käytäntöön esimerkkien avulla. Kolmas osa kartoittaa asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden sekä erityisesti kieliopin opetusta kohtaan. Se koostuu kahdesta avoimesta kysymyksestä, joihin vastaajien on mahdollista omin sanoin kertoa mielipiteitään. Lisäksi kolmannessa osiossa on kahdeksan väitettä, joissa on valmiit Likertin asteikon mukaiset vastausvaihtoehdot yhdestä viiteen. Näiden kahden eri kysymystyyppin yhdistelyllä toivon saavani monipuolisia vastauksia. Toivon, että myös ne vastaajat, jotka eivät enää kyselyn lopussa ole kovin innokkaita kirjoittamaan pitkiä vastauksia, jaksaisivat vielä vastata ainakin ympyröimällä oikeat vastausvaihtoehdot. Näin kyselyn viimeisen osion tulokset eivät kärsisi liiaksi esimerkiksi väsymyksestä.

## 2.2 Pilottitutkimus

Toteutin pilottitutkimukseni toukokuussa 2007. Kyselyyn osallistui neljä henkilöä: kolme miestä ja yksi nainen. Kaikki osallistujat olivat aikuisia. Kriteerinä osallistumiselle pidin sitä, ettei vastaajilla saanut olla kielitieteellistä koulutusta. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat ylioppilaita.

Vastaajat käyttivät koko annetun ajan (30 min.) ja kommentoivat lisäksi ajan olevan liian lyhyt huolelliseen vastaamiseen. Kyseiset vastaajat suhtautuivat vastaamiseen vakavasti ja huolehtivat näin ollen, että vastasivat kaikkiin osaamiinsa kohtiin. Ensimmäisessä osiossa kaksi vastaajaa merkitsi vartaloksi perusmuodon. Pohdin tätä ongelmaa jo aiemmin, sillä esimerkkinä oleva *kirja* saattaa hämätä vastaajia sekoittamaan vartalon ja perusmuodon keskenään. Päädyin kuitenkin myös tämän pilottikyselyn jälkeen siihen ratkaisuun, että arvokasta tietoa antaa myös se, ymmärtävätkö vastaajat vartalon ja perusmuodon käsitteellisen eron. Näin ollen en pilottikyselyn jälkeenkään lähtenyt muuttamaan esimerkkisanaa. Lisäsin kuitenkin tehtävänantoon huomautuksen siitä, että sanavartalo ja perusmuoto eivät ole sama asia, vaikka ne hämäävästi voivat tässä esimerkissä siltä vaikuttaakin.

Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta pilottikyselyn osallistujat jättivät ensimmäisessä osiossa selittämättä tai nimeämättä morfeemit. Tämä saattaa toisaalta johtua ajanpuutteesta, mutta toisaalta syy voi olla myös siinä, etteivät vastaajat tiedä, mihin kohtaan heidän tulisi selityksensä tai nimeämisensä kirjata. Tätä ongelmaa välttääkseni olen lisännyt lopullisen kyselyn taulukkoon jokaisen kohdan alle oman sarakkeen tehtävälle. Näin vastaaja havaitsee helposti, että jotakin hänen vastauksestaan vielä puuttuu, jos alla olevat laatikot ovat tyhjinä. Toivon tämän yhdessä selkeän tehtävänannon kanssa tuottavan mielenkiintoisia selityksiä ja nimeämisä morfeemeista. Tehtävänantoa tarkensin edelleen (lisätyt kohdat kursivoitu): Nimeä erotellut morfeemit (*johtimet, tunnukset, päätteet ja liitteet*) tai selitä niiden tehtävät omin sanoin ”*tehtävä*”-kohtaan.

Toinen osio osoittautui hankalimmaksi. Jokainen vastaaja oli jättänyt ainakin yhden kohdan tyhjäksi. Tämä saattaa edelleen johtua ajanpuutteesta, mutta keskusteltuani vastaajien kanssa totesin, että suurin syy oli se, etteivät he yksinkertaisesti osanneet määritellä kaikki kysytyjä käsitteitä. Preesensia ja nominia oli

selitetty innokkaimmin, kun taas infinitiivi oli kaikkien papereissa jäänyt määrittelyä vaille. Pilottikyselyn perusteella voi todeta, että tehtävä tuli ymmärretyksi. Osiossa on kuitenkin selkeästi eri vaikeustason määrittelyjä. Toivottavasti tämä tuottaa kiinnostavia tuloksia varsinaisessa kyselyssä.

Kolmas osio koskee vastaajien näkemyksiä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Pilottitutkimukseen osallistujat vastasivat avoimiin kysymyksiin lyhyesti, mutta vastauksista voi kuitenkin päätellä, että kysymykset olivat ymmärrettäviä. Väittämiin oli myös vastattu huolellisesti. Keskusteluissa kyselyyn vastaamisen jälkeen yksi kyselyn osallistujista oli huolissaan siitä, että tämänkaltaisessa asteikon käytössä vastaukset keskittyvät helposta kolmanteen vaihtoehtoon (en ole samaa, mutten eri mieltäkään). Tämä lienee mahdollista, mutta ainakaan tämän pilottikyselyn osalta sellaista ongelmaa ei ollut, vaan vastaukset vaihtelivat koko asteikolla 1–5. Näin ollen en tehnyt asteikkoon mitään muutoksia. Kolmas osio säilyi siis kaiken kaikkiaan samanlaisena myös varsinaisessa kyselyssä.

### 2.3 Varsinainen tutkimus

Varsinainen kyselytutkimus toteutettiin toukokuun kahdella viimeisellä viikolla keväällä 2007 tutkimuskunnan yläkoulussa ja lukiossa. Kyselyyn osallistui vastaajia seuraavasti: 7-luokkalaisia 31 (18 tyttöä ja 13 poikaa), 8-luokkalaisia 25 (12 tyttöä ja 13 poikaa), 9-luokkalaisia 25 (21 tyttöä ja 4 poikaa), lukion ensimmäisen vuosikurssin oppilaita 14 (8 tyttöä ja 6 poikaa) sekä lukion toisen vuosikurssin oppilaita 16 (9 tyttöä ja 7 poikaa) Näin ollen kyselyyn vastasi yhteensä 111 oppilasta, joista yläkoululaisia on 81 ja lukiolaisia 30. Tyttöjä vastaajista on 68 ja poikia 43 (taulukko 1).

	tytöt	pojat	YHTEENSÄ
7. luokka	18	13	31
8. luokka	12	13	25
9. luokka	21	4	25
lukion I <sup>2</sup>	8	6	14
lukion II	9	7	16
YHTEENSÄ	68	43	111

Taulukko 1. Vastaajat ryhmittäin esiteltyinä.

Lähetin kouluille kyselylomakkeet ja saatekirjeet (liite 2). Opettajat valitsivat itse ryhmät, joille teettivät kyselyn. Annoin ainoaksi ohjeeksi sen, että jokaiselta luokka-asteelta olisi suunnilleen sama määrä vastaajia. Ohjeistin opettajia aluksi jakamaan kyselylomakkeen oppilaille ja lukemaan saatekirjeen. Tähän kului neljäkymmenenviiden minuutin oppitunnista noin viisi minuuttia. Ohjeiden jälkeen oppilaat saivat kysyä, jos kyselylomakkeen täyttämässä oli jotakin epäselvää. Varsinaiseen sisältöön liittyviin kysymyksiin opettajat eivät antaneet neuvoja. Oppilailla oli aikaa kyselyn täyttämiseen noin neljäkymmentä minuuttia.

---

<sup>2</sup> Lukion ensimmäisen vuosikurssin oppilaisiin viitataan järjestysnumerolla I ja toisen vuosikurssin oppilaisiin järjestysnumerolla II

### 3 OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPIKIRJAT

#### 3.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma

##### 3.1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opetushallituksen julkaisema valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) määrittelee väljästi eri oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet vuosiluokille 1–2, 3–5 ja 6–9. Tällä hetkellä käytössä oleva POPS on vuodelta 2004. Sen perusteella tehdyt kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat on otettu käyttöön eri tahtiin eri paikkakunnilla ja eri luokka-asteilla. Esimerkiksi tutkimuskunnan peruskouluissa opetussuunnitelma on otettu käyttöön vuosina 2005–2006 vuosiluokasta riippuen (Aineistokoulu 2005).

Äidinkielen alkuopetuksessa korostuu oppilaan luku-, kirjoitus- ja kuuntelutaidon harjaannuttaminen. Tavoitteissa mainitaan kuitenkin, että oppilaan pitäisi totuttautua kielen, sen merkitysten ja muotojen tarkastelemiseen. Tämä tavoite näkyy luonnollisesti sisällön kuvauksessa: sisällöissä mainitaan ”kielen ja sen muotojen ja merkitysten havainnointi”. (POPS 2004: 46–48.) 3–5 vuosiluokan tavoitteeksi mainitaan mielenkiinnon kasvattaminen kielen toimintaa kohtaan. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtäisi kieliopillisen kuvauksen perusteita, ja samalla hän oppisi antamaan arvon myös muille ympäristössään esiintyvillä kielillä. (POPS 2004: 51.) Sisällön kuvauksessa tämä tulee esille seikkaperäisemmin. Opetukseen tulisi sisältyä sanojen merkityksen tarkastelua teksteissä, sanojen ryhmittelyä taivutuksen ja merkityksen mukaan sekä taivutuksen merkityksen pohdintaa lausetasolla. Näiden sisältöjen lisäksi ”Kielen tehtävät ja rakenteet” -otsikon alla viitataan puhutun ja kirjoitetun kielen vertailuun sekä lauseisiin ja niiden välisiin suhteisiin. (POPS 2004: 52.)

6.–9. vuosiluokan tavoitteissa yhtenä neljästä päätavoitteesta on, että suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee. Tämän kohdan yksi kuudesta osatavoitteesta on, että oppilas oppii perustietoa omasta äidinkielestään. Tavoite on määritelty vielä tarkemmin, siten, että äidinkielen perustietoon nähdään

kuuluvan sen rakenne, vaihtelu ja muuttuminen. (POPS 2004: 54.) Sisällöissä nämä tavoitteet näkyvät voimakkaasti: Sisällöiksi on kirjattu sekä suomen kielen vaihteita ja vaihtelua että suomen kielen äänne- ja muoto- ja lauserakenteen ominaisuuksia. Näihin sisältöihin kuuluu myös vertailu muihin kieliin (POPS 2004: 55.) POPS:aan kuuluu myös peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Tutkimukseni kannalta kriteereistä kiinnostavin on seuraava:”(oppilas) osaa puhua kielen äänne- muoto- sekä lauserakenteesta ja sanastosta: hänellä on tietoa sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä, hän tuntee suomen kielen keskeisimmät ominaispiirteet ja pystyy vertailemaan suomen kieltä muihin opiskelemiinsa kieliin - - ” (POPS 2004: 57.)

### 3.1.2 Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on kuusi pakollista kurssia ja kolme syventävää kurssia. Lisäksi on mahdollista järjestää koulukohtaisia kursseja. Opetuksen kokonaistavoitteissa korostuvat teksti- ja vuorovaikutustaidot. Kielen rakenteisiin voitaisiin ajatella viitattavan kohdassa, jossa tavoitteena on syventää tietoja kielestä, kirjallisuudesta ja viestinnästä. Tavoitteeseen liittyy myös käsitteiden hallinta. (LOPS 2003: 32.) Pakolliset kurssit ovat: 1) Kieli, tekstit ja vuorovaikutus, 2) Tekstien rakenteita ja merkityksiä, 3) Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa, 4) Tekstit ja vaikuttaminen, 5) Teksti, tyyli ja konteksti sekä 6) Kieli, kirjallisuus ja identiteetti. Syventävät kurssit ovat: 7) Puheviestinnän taitojen syventäminen, 8) Tekstitaitojen syventäminen sekä 9) Kirjoittaminen ja nykykulttuuri.

Kurssien tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan kielen havainnointi erilaisissa teksteissä, oman kielenkäytön tarkastelu puhutussa ja kirjoitetussa kielessä, kieliasun hiominen ja muu kielenhuoltoon liittyvä aines sekä suomen kielen kehityksen vaiheiden tunteminen. (LOPS 2003: 32–38.) Kuitenkaan mitään suoranaisesti tämän tutkimuksen aihepiiriin viittaavaa sisältöä ei mainita. Lukion opetussuunnitelman keskiössä ovat selvästikin erilaiset tekstit, ja opetettava aines nähdään erilaisten tekstiaineksien kautta.

### 3.2 Koulukohtainen opetussuunnitelma<sup>3</sup>

Tutkimuskoulun perusopetuksen uusi opetussuunnitelma (Aineistokoulu 2005) otettiin käyttöön 3.–8. vuosiluokilla syksyllä 2005 ja 9. vuosiluokalla syksyllä 2006. Opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit jakautuvat vuosiluokittain seuraavasti: 1. ja 2. vuosiluokalla seitsemän viikkotuntia, 3.–6. vuosiluokilla viisi viikkotuntia, 7. ja 8. vuosiluokalla kolme viikkotuntia sekä 9. vuosiluokalla 4 viikkotuntia. Äidinkielen ja kirjallisuuden yleistavoitteita ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys sekä viestintä- ja mediataito. Opetussuunnitelma korostaa äidinkielen ja kirjallisuuden olevan niin tieto-, taito- kuin taideainekin. Kielentuntemukseen viitataan lyhyesti, ja sen kuvaillaan kirjallisuuden tavoin luovan pohjan vieraiden kielten oppimiselle sekä eri kulttuurien tuntemiselle. (Aineistokoulu 2005.)

Kunnan opetussuunnitelman mukaan morfologian aihealueita käsitellään lähinnä alakoulussa sekä 7. ja 8. vuosiluokalla. Alakoulun kolmannella vuosiluokalla käsitellään sanaluokkia (verbit, substantiivit ja adjektiivit). Neljännellä sanaluokkiin tutustuminen jatkuu, ja lisäksi käsitellään verbin persoonamuotoja. Viidennellä vuosiluokalla verbien persoonamuotojen käsittely jatkuu. Lisäksi tutustutaan nominien taipumiseen. Kuudennen vuosiluokan ohjelmaan kuuluu lähinnä syntaksiin syventymistä. Seitsemännellä luokalla tutustutaan sijamuotoihin, sanaluokkiin ja aikamuotoihin. Kahdeksannella taas perehdytään moduksiin, nominaalimuotoihin ja lauseenvastikkeisiin. Yhdeksännen luokan ohjelmaan kuuluu suomen kielen peruspiirteisiin tutustuminen, jonka voi ajatella sisältävän myös jonkin verran morfologista ainesta. Morfologian oppiaines kuuluu opetussuunnitelmassa kielen tehtävien ja rakenteen aihealueeseen. Aihealueen tavoitteena on, että oppilas kiinnostuu yhä enemmän kielen toiminnasta, oppii ymmärtämään kieliopillisia rakenteita ja oppii havaitsemaan ympäristössään puhuttavat eri kielet sekä arvostamaan niitä. (Aineistokoulu 2005.)

Tutkimuskunnan lukiokoulutuksen opetussuunnitelma mukailee voimakkaasti valtakunnallista lukion opetussuunnitelmaa. Ainoa selvä ero on, että

---

<sup>3</sup>Aineistokoulun opetussuunnitelma ja kuntakohtainen opetussuunnitelma ovat sama asia sen vuoksi, että kunnassa on vain yksi yläkoulu ja yksi lukio.



kunnan opetussuunnitelmaan on kirjoitettu auki kokonaistavoitteiden (esim. kestävä kehitys) aihekokonaisuuksien toteutuminen eri kurssien kohdalla. Lukiossa on yksi koulukohtainen kurssi, joka on luovan kirjoittamisen kurssi. (Aineistokoulu 2005.)

### 3.3 Tutkimuskouluissa käytössä olevat oppikirjat

Kyseisessä yläkoulussa ovat käytössä kirjasarjat Kielikuvia ja Aleksis. Kyselyn toteuttamisajankohtana 7- ja 8-luokkalaiset ovat käyttäneet Aleksis-sarjaa<sup>4</sup>, ja 9-luokkalaiset Kielikuvia-sarjaa. 9. luokan oppilaat ovat käyttäneet kyseistä kirjasarjaa koko yläkoulun ajan. Otavan Aleksis-sarjan tekijät ovat Jari Kuusento, Inkeri Oksanen, Helena Ruuska (nämä kolme tekijää kaikissa sarjan osissa), Helena Liuskari ja Sari Lottonen (nämä tekijät mukana 8. ja 9. luokan kirjoissa). WSOY:n Kielikuvia-oppikirjasarjan tekijät ovat Elina Kouki, Leena Kytömäki, Ulla Rajavuori ja Airi Vihunen. Lukiossa on käytössä kyselyn toteuttamisajankohtana Kivijalka-sarja. Tämän Tammen kirjasarjan takana ovat Karl Grunn, Satu Grünthal ja Tuula Uusi-Hallila. Kivijalka-sarjan kielenhuollon kirjan on tehnyt Irmeli Panhelainen.

#### 3.3.1 Aleksis-oppikirjasarja

Jokaisen Aleksis-sarjan kirjan sisällys on rakenteeltaan melko samanlainen: se on jaettu eri osa-alueisiin, joita ovat kieli, kirjoittaminen, kirjallisuus, medialukutaito ja kielenhuolto. Kirjan alussa on lisäksi luokka-asteen oma johdanto-osuus ja kirjan lopussa erilaisia taulukoita kielestä. 7. luokan kieliosiossa aiheita ovat sanaluokat ja niiden väliset suhteet, sijamuodot ja sanojen taivuttaminen eri kielissä sekä verbien

---

<sup>4</sup>Esittelyni perustuu vuosina 2001 (7. ja 8. luokan oppikirjat) ja 2002 (9. luokan oppikirja) painettuihin Aleksis-kirjoihin. Oppikirjoista on jo osin ilmestynyt uusittuja painoksia. Vanhempien versioiden käyttöä tässä puoltaa kuitenkin se, etteivät tutkimukseeni osallistuneet oppilaat olleet vielä uusia kirjoja käyttäneet.

taivuttaminen aika- ja persoonamuodoissa. Sanaluokat on jaettu nomineihin, verbeihin ja partikkeleihin. Nominin on jaettu substantiiveihin, adjektiiveihin, pronomineihin ja numeraaleihin. Jokaista nimitystyyppiä esitellään lyhyesti määrittelyyn, esimerkkien ja tehtävien avulla. Käsitteitä käytetään johdonmukaisesti. Esimerkiksi substantiivit on jaettu yleis- ja erisnimiin, adjektiiveista esitellään vertailumuodot (positiivi, komparatiivi ja superlatiivi), pronomien yhteydessä puhutaan korrelaatiosta ja erilaisista pronomintyypeistä (persoonapronominin, demonstratiivipronominin...) sekä numeraaleista käytetään termejä perus- ja järjestysluvut. Verbien todetaan taipuvan aikamuodoissa ja persoonissa. Partikkeleista tuodaan esille taipumattomuus ja erilaiset partikkelien ryhmät (adverbit, pre- ja postpositiot, konjunktiot ja interjektiot). Partikkeleista on runsaasti tehtäviä. Sanaluokkien välisistä suhteista -kappaleessa tuodaan esille sanojen mahdollinen kuuluminen useaan sanaluokkaan (esim. suomalainen), homonymisuus ja johtamalla muuttuva sanan sanaluokka (esim. lasi, lasittaa, lasinen). (Kuusento ym. 2001a: 17–54.)

Aleksis 7 -kirjassa kerrotaan nominatiivin, partitiivin ja genetiivin olevan kieliopillisia sijoja. Sijamuodot esitellään lyhyesti esimerkkien avulla, ja lyhenteet nom., partit. ja gen. tuodaan esille. Essiivi, translatiivi abessiivi, komitatiivi ja instruktiivi esitellään samoin kuin kieliopilliset sijat. Sisä- (inessiivi, elatiivi ja illatiivi) ja ulkopaikallissijat (adessiivi, ablatiivi ja allatiivi) esitellään yhteisellä aukeamalla. Sijoja havainnollistetaan määrittelyjen ja esimerkkien lisäksi piirroksilla. Sijojen yleisyydestä tai harvinaisuudesta ei puhuta juuri mitään. Kieliopillisten sijojen kohdalla tosin sijojen yleisyyttä pyritään kuvamaan tehtävällä, jossa oppilaan tulee kirjoittaa lause ilman kieliopillisia sijoja. Tehtävät ovat muutenkin pohtimaan kannustavia, ja niissä painotetaan sijojen tunnistamista sekä niiden tehtävien pohtimista. Tuottamistehtäviä on jonkin verran, mutta selvästi tunnistamistehtäviä vähemmän. Mekaanisia drilliharjoituksia tai taivutusketjuja (kissassa, kissasta, kissaan...) ei ole ollenkaan. (Kuusento ym. 2001a: 17–54.)

7. luokan oppikirjoissa tutustutaan verbien persoona- ja aikamuotoihin. Persoonamuodoista esitellään aktiivin persoonamuodot, passiivin persoonamuoto, verbin kieltomuoto ja yksipersonaiset verbit. Verbien kieltomuotojen käsittelyssä tuodaan esille liittomuodon käsite. Aikamuotoja esitellään esimerkkien ja piirroksien

avulla. Käsittelyn lopuksi kirjassa on sivunkokoinen taulukko persoonamuotoisien verbien taivutuksesta. Verbi-osiossa on myös tehtäviä. (Kuusento ym. 2001a: 1–54.)

Aleksis-sarjan kahdeksannen luokan kieliosiossa teemoina ovat vuorovaikutus, verbioppi ja lauseoppi. Verbiopissa kerrataan aikamuodot ja käydään läpi verbien modukset. Aikamuotojen kertauksessa verbejä käsitellään taulukoitujen esimerkkien avulla. Rinnakkain kulkevat myönteiset ja kielteiset aktiivimuodot sekä myönteiset ja kielteiset passiivimuodot. Verbien moduksien käsittely aloitetaan johdannolla, jossa selitään moduksen käsite lyhyesti ja annetaan jokaisesta moduksesta esimerkki. Moduksista esitellään ensimmäisenä indikatiivi, jonka todetaan olevan yleisimmin käytetty. Indikatiivin kerrotaan olevan ”ikään kuin verbin neutraali muoto”. Esimerkkien avulla tuodaan esille, että indikatiivista voidaan muodostaa kaikki neljä aikamuotoa. Konditionaalin kerrotaan ilmaisevan tekemisen ehdollisena. Konditionaalin yhteydessä käsitellään kohteliaisuutta yleisemminkin esimerkiksi vertaamalla suomen kielen kohteliaisuuden ilmaisukeinoja englannin kielen please-sanan ja saksan kielen bitte-sanan käyttöön. Kolmas modus eli imperatiivi esitellään käskyn tai vahvan kehotuksen sisältäväksi muodoksi. Imperatiivin kohdalla viitataan melko paljon puhekielen variantteihin (esim. mon. 2 persoonan on korvannut passiivi). Neljättä modusta eli potentiaalia kuvataan harvinaiseksi, lähinnä kirjakielen muodoksi. Oppikirjan mukaan potentiaalinen sijasta käytetäänkin usein adverbä, mutta virallisessa kielenkäytössä potentiaalilla on kehottavakin tehtävä. Potentiaalinen kohdalla tuodaan esille olla-verbien poikkeuksellinen muoto ja *n:n* assimilaatio *s:n*, *r:n* ja *l:n* yhteydessä. Kaikista moduksista on harjoituksia. Harjoituksissa on paljon muuntamis- ja tunnistamistehtäviä. Modusten käsittelyn jälkeen on verbiopin kertaustehtäviä. (Kuusento ym. 2001b: 18–31.)

Yhdeksännen luokan oppikirjan kieli-osion aiheita ovat kielen rakenteiden kertaus, nominaalimuodot, lauseenvastikkeet, maailman kielet, suomen kieli ja sanasto. Kieliosuus alkaa verbien ja nominien taivutuksen lyhyellä kertauksella. Kieliosuuden uutena asiana ovat nominaalimuodot ja lauseenvastikkeet. Nominaalimuotoihin tutustutaan aiemmin opitun kautta, vertaillen. Käsittely etenee lopulta sekä infinitiivien että partisiippien esittelyyn taulukkomuodossa. Harjoituksissa pyydetään lähinnä etsimään persoonamuotoisia verbejä ja nominaalimuotoja. Tarkempaa tunnistamista tai nimeämistä ei vaadita. Kun nominaalimuodot on käsitelty, siirrytään kirjassa

käyttämään niitä lauseenvastikkeina. Yhdeksännen luokan oppikirjan kieliosuuteen kuuluu suomen kielen piirteet erikseen ja suhteessa maailman muihin kieliin. Suomen kielestä esitellään vokaalisto, konsonantisto, astevaihtelu, paino, murteet ja slangit. Kappaleessa ”Miten suomen kieli taipuu?” käytetään käsitteitä kantasana, johdos, tunnus, pääte, liite ja morfeemi. Morfeemin kerrotaan olevan kielen pienin yksikkö, jolla on merkitys. Kappaleen ensimmäisessä harjoituksessa tulee erottaa morfeemit esimerkiksi *sanoista makkaraakin, nuotiossa, täydellisessä, vahtijaksipa ja puustossako*. Toisessa harjoituksessa oppilasta pyydetään muodostaman mahdollisimman pitkä ymmärrettävä suomenkielinen sana ja sitten erottamaan johtimet, tunnukset, päätteet ja liitteet sanasta. Kolmannessa harjoituksessa asiaa lähestytään päinvastoin: oppilasta pyydetään sijoittamaan tietyt morfeemit johonkin esimerkkisanaan ja pohtimaan sitten morfeemien merkitystä. (Kuusento ym. 2002: 10–38.) Mielenkiintoista on, että vaikka kaikki morfeemit on esitelty hyvinkin tarkasti oppikirjasarjan eri osissa, missään tämän oppikirjan kieliosion tehtävässä ei edellä mainitun lisäksi pyydetä nimeämään morfeemeja tai edes tarkasti selittämään niiden tehtäviä.

### 3.3.2 Kielikuvia-oppikirjasarja<sup>5</sup>

Kielikuvia 7 -kirja rakentuu neljästä aihekokonaisuudesta: 1) Äidinkieli on kieltä ja kuvia, 2) Kertomuksen tekijä, 3) Olipa kerran – vai oliko? ja 4) Pääosassa kieli. Morfologian asiat painottuvat viimeiseen osioon, jossa ”perehdytään suomen kielen rakenneasioihin ja rakenteiden nimityksiin” (Kouki 2002a: 161). Kielioppiosio alkaa lähes kahden sivun mittaisella kuvitteellisella kielentutkijan haastattelulla, jossa perustellaan lähinnä sitä, miksi äidinkielen ja varsinkin kieliopin opiskelu on tärkeää. Tämän artikkelin jälkeen on lämmittelytehtäviä, jossa kiinnitetään huomiota merkityseroihin ja morfeemeihin yleisesti. Tehtävissä viitataan sijamuototaulukkoon, jota kehoitetaan käyttämään apuna sanojen taivuttamisessa ja sijojen nimeämisessä.

---

<sup>5</sup> Katri Sarmavuori käsittelee tutkimuksessaan Äidinkielen oppikirjojen aallokossa (2000) Kielikuvia-oppikirjasarjaa. Tutkimus tuo esille opettajien näkemyksiä yhdeksästä eri oppikirjasarjasta.

Muutoin tehtävät ovat lähinnä perusmuotoihin ja nominien tunnistamiseen liittyviä. (Kouki ym. 2002a: 162–167.)

Lämmittelytehtävien jälkeen kirjassa esitellään sanaluokat, jotka on jaettu verbeihin, nomineihin ja partikkeleihin. Nominin on jaettu edelleen substantiiveihin, adjektiiveihin, pronomineihin ja numeraaleihin. Partikkelit puolestaan on jaettu konjunktioihin, adverbeihin, pre- ja postpositioihin sekä interjektioihin. Teorian esittelyn jälkeen on kaksi tehtävää: toisessa tulee erottaa verbit ja nominin toisistaan; toisessa etsitään partikkeleita. Sanaluokkien tarkempi käsittely aloitetaan verbeistä, joista esitellään ensimmäisenä persoonamuodot ja passiivi. Seuraavaksi selitetään, mitä tarkoittavat nominaalimuoto ja kieltosana. Tehtävissä pitää esimerkiksi tunnistaa verbien persoonamuotoja, muuttaa myönteisiä lauseita kielteiseksi, etsiä tekstistä verbin perusmuodot ja ryhmitellä verbejä merkityksen perusteella. Verbien käsittely jatkuu aikamuotojen esittelyllä. Aikamuodot esitellään ensin kootusti taulukkona, jonka jälkeen jokainen aikamuoto saa vielä omat selityksensä ja esimerkinsä. Jokaisen aikamuodon käsittelyn jälkeen on yhdestä kahteen tehtävää, joissa pitää etsiä tekstistä kyseiset aikamuodot. Osuuden lopuksi on vielä kertaustehtäviä. (Kouki ym. 2002a: 168–182.)

Nominien esittely aloitetaan selittämällä, miten ne eroavat verbeistä: nominin eivät taivu kuten verbit. Sijataivutus esitellään lyhyesti. Tärkeimmiksi sijoiksi kerrotaan nominatiivi, genetiivi, partitiivi (ei yhteistä nimeä), roolisijat (”tuomarina, tuomariksi”) ja paikallissijat. Esimerkkien avulla ilman sijojen tarkempaa nimeämistä harvinaisiksi sijoiksi kuvaillaan abessiivi, komitatiivi ja instruktiivi. Samassa teorialuvussa tuodaan esille vielä käsitteet yksikkö ja monikko. Adjektiiveista esitellään vertailumuodot. Tehtävissä oppilaan tulee itse keksiä adjektiiveja ja poimia eri vertailuasteiden muotoja tekstistä. Osiossa on yksi erityisen mielenkiintoinen tehtävä, jossa oppilaan tulee poimia komparatiivit ja laatia niiden perusteella komparatiivin muodostussääntö. Pronominin jaetaan persoonapronomineihin ja relatiivipronomineihin. Molempia käsitellään erikseen teoreettisen esittelyn ja tehtävien avulla. Persoonapronominien yhteydessä tuodaan esille se, että persoonapronominin varioivat murteiden vuoksi. Relatiivipronominin *mikä* kerrotaan viittaavan mm. superlatiiviin tai koko lauseeseen. Viimeisenä nominiryhmänä käsitellään substantiivit. Ne jaetaan

erisnimiin ja yleisnimiin. Molemmista annetaan runsaasti esimerkkejä. Tehtävät ovat lähinnä substantiivien tunnistamiseen liittyviä. (Kouki ym. 2002a: 183–197.)

Seitsemännen luokan kirjan viimeisenä kielioppiasiana käsitellään partikkeleita. Partikkelit jaetaan edellä esitellysti, ja lisäksi konjunktioit jaetaan vielä rinnastus- ja alistuskonjunktioihin. Tehtävissä muodostetaan partikkeleita johtimien avulla, täydennetään lauseita ja poimitaan partikkeleita tekstistä. Kielioppiosion lopuksi on kertaustehtäviä eri sanaluokista. Pääosassa kieli -jaksoon on liitetty myös omina kokonaisuuksinaan kielenhuoltoa ja kielioppitaulukoita. (Kouki ym. 2002a: 198–218.)

Kielikuva 8 -kirja on seitsemännen luokan kirjan tavoin jaettu neljään osaan: 1) Kirjojen matkassa maailmaan, 2) Mediamylly pyörii, 3) Kielen keinot käytössä ja 4) Pääosassa kieli. Kyseinen kielen teemoja käsittelevä jakso keskittyy lähinnä syntaksiin. Aiheena ovat lauseenjäsenet kuten subjekti, predikaatti, objekti, predikatiivi, adverbiaali ja attribuutti. Jaksossa käsitellään kuitenkin myös moduksia. Niiden kerrotaan ilmaisevan lähinnä suhtautumista. Indikatiivi esitellään ensimmäisenä, ja sen selitetään olevan tunnukseton modus. Seuraavaksi käsitellään konditionaali, joka selitetään ehdollisuutta tai epävarmuutta ilmaisevaksi modukseksi. Kolmantena moduksena esitellään potentiaali, jonka kerrotaan olevan puheessa melko harvinainen. Viimeisenä moduksena tuodaan esille imperatiivi eli käskymuoto. Kaikista moduksista tuodaan esille niille mahdolliset aikamuodot ja tunnuksellisista moduksista myös tunnusvaihtoehdot. Tekstissä viitataan kirjan lopussa olevaan modustaulukkoon, jossa esitellään modukset kaikissa mahdollisissa aikamuodoissa. Tehtävissä oppilaan tulee esimerkiksi tunnistaa verbien moduksia, muuttaa modustunnuksellisia verbejä perusmuotoon ja muuttaa verbien moduksia (esim. indikatiivista potentiaaliin). Pääosassa kieli -osiossa on myös kirjoittajan avuksi -jakso, joka painottuu kielenhuoltoon. Kirjan lopussa on taulukoita, joissa käsitellään sanaluokat, sijamuodot, myönteiset modukset eri aikamuodoissa ja olla-verbin kielteiset muodot eri aikamuodoissa ja moduksissa. (Kouki ym. 2002b: 194–238, 246–249.)

Kielikuvia-kirjasarjan yhdeksännen luokan oppikirjassa on neljä pääjaksoa: 1) Äidinkieli ei ole mikä tahansa kieli, 2) Kulttuurin kuvia, 3) Suomi kielten ryhmäkuvassa ja 4) Kielioopin kertausta. Lisäksi lopussa on Kirjoittajan avuksi -osio ja Työskentelyopas. Ensimmäisessä pääjaksossa käsitellään lyhyesti tekstin tiivistämistä lauseenvastikkeiden avulla. Lauseenvastikkeet esitellään, ja niistä on myös runsaasti

tehtäviä. Suomi kielten ryhmäkuvassa -jaksoon kuuluu suomen kielen peruspiirteiden tarkastelua. Jaksossa käsitellään morfeemeja, sanojen pituutta, sanojen taivuttamista ja johtamista, vokaalisointua, äännevaihtelua jne. Morfeemien osalta mainitaan sanan vartalo, johtimet, tunnukset, päätteet ja liitteet. Tehtävissä pyydetään laskemaan morfeemit esimerkiksi sanoista *talossannekin*, *päästäksemme*, *kalastajamaiseksi* ja *sanonevat*. Toisaalta taas pyydetään muodostamaan kolme sanaa, joissa kussakin tulisi olla neljä morfeemia. Sanastosta kertovassa osassa tehdään johdoksia, joten esille tulevat sellaiset käsitteet kuin kantasana, johdin ja johdos. Tehtävänä on mm. muodostaa annetuista ilmaisuista johdos. (Kouki ym. 2003.)

Kieliopin kertausta -jaksossa on kirjan mukaan ”mahdollista kerrata kieliopin keskeisiä käsitteitä, joita tarvitaan, kun puhutaan kielestä ja opiskellaan vieraita kieliä” (Kouki ym. 2003). Jaksossa käsitellään sanaluokkia, verbien taipumista persoonamuodoissa, verbien nominaali- ja aikamuotoja, moduksia, nominien sijamuotoja, nomineihin kuuluvat sanaluokat, partikkeleita sekä lauseoppia. Asioita käsitellään lähinnä melko lyhyesti esimerkkien ja taulukoiden avulla. Tehtäviä on joka aihealueesta. Oppilaan on mahdollista tehdä sekä tuottamis- että tunnistamistehtäviä. Persoonamuotoja, aikamuotoja ja sijamuotoja pyydetään myös nimeämään. (Kouki ym. 2003.)

### 3.3.3 Kivijalka-oppikirjasarja

Kivijalka-oppikirjasarjaan kuuluu oppikirja (Grünn ym. 2004a), tehtäviä ja aineistoja sisältävä harjoituskirja (Grünn ym. 2004b) sekä kielenhuollonkirja (Panhelainen 2004). Oppikirjassa on yhden sivun mittainen ”Suomen kielen ominaispiirteitä” -kappale, jossa käsitellään piirteitä lyhyesti äänne-, muoto- ja lauseopin osalta. Muoto-opista mainitaan astevaihtelu, sijamuotojen runsaus, johtimien runsaus, omistusliite ja kieltoisanan taipuminen. Näistä jokaisesta on lyhyt kuvaus ja muutama esimerkki. (Grünn ym. 2004a: 32.) Tehtäviä ja aineistoja -kirjassa on viisi sivua kieleen liittyviä tehtäviä otsikon ”Virittelytehtäviä kielestä” alla. Osion tehtävissä pyydetään esimerkiksi

taivuttamaan genetiivissä, partitiivissa ja illatiivissa joitakin sanoja, muodostamaan johdoksia, selittämään sanojen merkityksiä, määrittelemään vierassanoja, tutustumaan udmurtin verbi- ja sijataivutukseen sekä keksimään sanoille (esim. *hakkeri*, *innovaatio*, *alkovi*) suomalaisia vastineita. Nämä tehtävät kuuluvat Kieli, kirjallisuus ja identiteetti-jaksoon. (Grünn ym. 2004: 225–229.) Muita suoranaisesti morfologiaan liittyviä tehtäviä tai tekstikappaleita en näistä kirjoista löytänyt.

Kielenhuollon kirjassa on lyhyt kielioppi, johon kuuluvat sanaluokat, morfeemit ja lauseoppi. Sanaluokat on jaettu nomineihin, verbeihin ja partikkeleihin. Nämä puolestaan on eritelty tarkemmin (esim. nominit substantiiveihin, adjektiiveihin, numeraaleihin ja pronomineihin), ja ne esitellään määritelmien ja esimerkkien avulla. Morfeemit on jaettu alaotsikoihin sijamuodot, verbinmuodot ja nominaalimuodot. Morfeemeista käsitellään lyhyesti käsite itsessään, sananvartalo, tunnus, päate, liite ja johdin. Nominien sijamuodot esitellään taulukon avulla, jossa on nimetty sijat, annettu esimerkki yksikössä ja monikossa sekä eritelty päätteet. Verbinmuodoissa esitellään persoonamuodot taulukoiden, esimerkkien ja käsitteenmäärittelyjen avulla. Esille tulevat aktiivi ja passiivi, modukset, tempukset sekä kieltosanan taipuminen. Nominaalimuodoista nimetään sekä infinitiivit että partisiipit. Kahden taulukon avulla esitellään nominaalimuotojen taipuminen eri sijoissa. Lauseopissa käsitellään semanttiset roolit, syntaktiset roolit, peruslauseet, lauseiden väliset suhteet ja lauseenvastikkeet. (Panhelainen 2004: 95–103.)



## 4 TEOREETTINEN TAUSTA

### 4.1 Kieliopin ja kielentuntemuksen opetuksen historiaa

Suomen kieli tuli ensin oppiaineeksi muiden kielten rinnalle ja muuttui vasta myöhemmin äidinkielen oppiaineeksi (Koskinen 1988:53). Suomen kielen tuleminen oppiaineeksi aiheutti luonnollisesti tarpeen oppikirjojen tekemiseen. Ensimmäinen erityisesti kouluun tarkoitettu kielioppi oli M. V. Wikströmin *Försök till Finsk grammatik* (1832). Ensimmäinen suomenkielinen suomen kielioppi ilmestyi Viipurissa vuonna 1845. Tämä H.K. Coranderin *Suomalajnen Kieli-Oppi Kowlujen tarpe'eksi* oli vastaus monen opettajan, muun muassa J.V. Snellmannin toiveisiin. 1800-luvun lopulla opetuskielioppeja kehittivät Arvid Genetz ja E.N. Setälä. (Ksk<sup>6</sup> 1994: 28–30.)

Koulukielioppiin on pyritty vaikuttamaan Suomessa kielioppikomiteoilla. Vuonna 1888 mietintönsä julkaissut komitea pyrki muun muassa saamaan aikaan yhtenäisiä nimityksiä kieliopillisille käsitteille. Se ehdotti, että kielioppi pitäytyy tieteellis-systemaattisessa järjestelmässä, jonka määritelmät ovat helppoja ja mahdollisia oppia ulkoa. Kieliopin komitea jakoi kolmia: alkeisoppiin, muoto-oppiin ja lauseoppiin. (Ksk 1994: 31) Koskisen (1998: 64) mukaan mietintö vaikutti koulukielioppeihin normeja luovana. Vuonna 1915 mietintönsä julkaissut komitea totesi kuitenkin, että terminologian yhtenäistäminen olikin osoittautunut luultua hankalammaksi, sillä kielten erilaisuus aiheuttanee sen, ettei eri kielissä voida käyttää yhtenäistä kielioppia. Näin jälkeempäin erityisen ansiokasta kyseisessä mietinnössä tuntuu olevan uusi tapa jäsentää lauseita. Tämä esitetty tapa oli ennakkoa vuosikymmeniä myöhemmin esitettävästä lauserakenneanalyysistä. (Ksk 1994: 32–37.) Kuitenkin juuri uudistettu lauseenjäsennys oli aikalaisopettajien kritiikin kohteena. Muutoinkin opetussuunnitelman ehdottamien uudistusten toteuttamista pidettiin hankalana. (Koskinen 1988: 63.)

Vuoden 1916 opetussuunnitelmassa äidinkieli jaetaan neljään osa-alueeseen: teksti, kielioppi, kirjoitus ja kirjallisuus. Opetussuunnitelmassa eritellään

---

<sup>6</sup> Kieli ja sen kieliopit 1994 = Ksk 1994

opetettavat asiat melko tarkasti. (Koskinen 1988: 53–59.) Suomen kielen opetuksessa korostui aluksi vieraiden kielten opetuksen tapaan kielioppi. Tämä kuitenkin muuttui vähitellen, kun vieraiden kielten opetus kehittyi, koulujärjestelmän rakenne uudistui ja suomen kielen opetus alettiin nähdä erityisesti äidinkielen opetuksena. 1800- ja 1900 - lukujen vaihteessa käytiin keskusteluja siitä, mikä on äidinkielen opetuksen keskeisin osa-alue. Toisaalta pohdittiin myös latinan ja äidinkielen suhdetta yleiskieliopin esittelyn opettamisessa, sopivaa ikää aloittaa kieliopin opettelu ja kieliopin roolia yleisesti äidinkielen opetuksessa. (emt: 60–64.) Kun äidinkieli sitten tuli omaksi oppiaineekseen, siitä tuli samalla yleiskieliopin opettaja. Tämä aiheutti epäselvyyttä siitä, miten vastuu kieliopin opettamisesta pitäisi jakaa muiden kielten opettajien kanssa. Kuitenkin vuoden 1916 opetussuunnitelmassa ohjataan opettamaan kielioppia sen verran kuin se on äidinkielen oppiaineen omien lähtökohtien perusteella tarpeellista. (Koskinen 1988: 74.)

Koskinen (1998: 95) toteaa, että Uno Cygnaeus kehitti kansakoulun opetussuunnitelmaa laajentaen vanhaa perinnettä, mikä tarkoitti sitä, että äidinkielen keskuksiksi ajateltiin lukeminen. Sen ympärille kiinnittyivät sitten muut aihesisällöt. Vähitellen kieliopista tuli kuitenkin itsenäinen osa-alueensa lukemisen ja kirjoittamisen ohella kansakoulun opetuksessa. Kansakoulun kieliopin opetus läheni oppikoulua, vaikka tavalliset kentän opettajat halusivatkin säilyttää sen maanläheisenä (Koskinen 1988: 104–106).

1900-luvun alkupuolella ryhdyttiin puhumaan ns. uudesta koulusta, johon liittyi myös saksalaista alkuperää oleva ns. työkoulu. Tällaisia uusia pedagogisia suuntauksia kaivattiin siksi, että yhä suurempi osa ikäluokista kuului koulutuksen piiriin. Lisäksi vuoden 1918 sodan jälkeen kasvatustehtävä nousi entistä korostuneempaan asemaan. Koska oppilasaines muuttui yhä heterogeenisemmäksi, oli monien mielestä opetusta karsittava yhä entistä käytännönläheisemmäksi. Tähän haasteeseen etsittiin apua esimerkiksi työkoulun toimintaideasta. (Koskinen 1988: 135–140.)

Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa todetaan, että kielioppi kansakoulussa on herättänyt paljon keskustelua. Suunnitelman mukaan kansakoulussa ei pystytty opettamaan kielioppia vain ”ajatuksen kouluttamista varten”, vaan sitä tulee opettaa käytäntöön painottuen, esimerkiksi kirjoittamisen opetuksen tueksi. (Koskinen 1988:

142–143.) Uusi koulu toi mukanaan myös uusia oppikirjoja, entistä runsaammin uudenlaisia opetusvälineitä ja uusia työvihkoja (emt: 158–159.) Vuonna 1921 voimaan tulleen lain mukaan oppivelvollisuuskoulun oli toteuduttava kaupungissa viiden ja maalla kuudentoista vuoden kuluessa. Tämän myötä heterogeenisuus edelleen kasvoi, ja samalla teorian taso opetuksessa laski. Myös oppikoulujen määrä ja niiden oppilasmäärä kasvoivat. Uusi opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 1941. Sen ohjeissa deskriptiivisen kieliopin kurssia ohjattiin supistamaan. Sääntöjen ja niiden koneellisen soveltamisen sijaan opetussuunnitelmassa pidetään tärkeänä kielen ilmiön ymmärtämistä. (Koskinen 1988: 163–176.)

Vuonna 1948 V.A. Haila piti esitelmän aiheenaan Kieliopin oppimäärä ja oppikirja. Hänen ajatuksenaan oli, että turhat termit ja käsitteet on poistettava kieliopin opetuksesta ja niiden sijasta olisikin keskityttävä pääasioihin. Haila toi esitelmässään ilmi, että joissakin koulussa saatettiin kieliopin opetukseen käyttää kaksinkertainen aika toiseen kouluun verrattuna. (Lonka 1998: 159,160.) 1950-luvun tienoilla vallitsi tiukasti näkemys, jonka mukaan kieliopin huolellisella opiskelulla opitaan virheetön kirjakieli. Esimerkiksi Kauko Hahtela ja Aimo Turunen kuitenkin kyseenalaistivat tätä näkemystä ja linjasivat opetusta uuteen suuntaan. He eivät kylläkään jääneet ilman vastustusta, ja kriittisimmissä puheenvuoroissa pohdittiinkin jo, miksi kielioppia oli ryhdytty syrjimään. Yksi syy tähän uudistuksien vastustukseen lienee ollut sama kuin nykypäivänäkin: perinteinen opettaminen koettiin helpompana niin tuntitilanteissa kuin arvioinnissakin. (emt: 160–164.)

Seuraava opetussuunnitelma tuli voimaan vuonna 1952. Siinä äidinkieli nähdään yhteisöllisen elämän välineeksi. Kielioppi on normatiivinen, ja sen avulla oppilaat oppivat kirjoittamaan ja puhumaan oikein sekä ymmärtämään lukemaansa. Opetussuunnitelmassa todetaan, että kieliopillisia käsitteitä ja soveltamista tulee ottaa opetukseen vasta melko myöhään, kansakoulun ylimmillä luokilla. (Koskinen 1988: 224–226.) Oppikoulussa noudatettiin peruskouluun asti virallisesti vuoden 1941 suunnitelmaa, mutta samalla kuitenkin käytiin keskustelua kieliopin opetuksesta. Kannanotoissa näkyi kieliopin vastaisuutta. (Koskinen 1988: 251–253.) Koskinen (1998: 280, 287) mainitsee, että kun sitten oppikoulun äidinkielen kirjat uudistuivat 1950- ja 1960-luvuilla, kielioppikeskeisyys katosi ja tilalle tulivat kielen havainnointi ja kieliharjoitukset.

1960-luvulla anglosaksisen vaikutuksen ja opetuksen tutkimisen myötä äidinkieli alettiin nähdä myös taitoaineena. Muutoksien yhteydessä perinteinen kielioppi-nimitys korvautui peruskoulun opetussuunnitelmassa kielentuntemuksella. 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa pohdittiin paljon, mitä annettavaa uusilla kielitieteellisillä tuulahduksilla olisi koulun kielentuntemuksen opetukseen. 1970-luvulla jo esimerkiksi Auli Hakulisen totesi, etteivät uudet kielitieteelliset suuntaukset sellaisenaan ole käypiä koulun kieliopin opetuksen käyttöön. Samalla vahvistui idea erityisestä koulukieliopista, joka kuitenkin jäi vielä toistaiseksi haaveeksi. (Lonka 1998: 164–171.)

Vuonna 1967 valmistui peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma (Koskinen 1988: 215). Ensimmäinen varsinainen perusopetuksen opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 1970 (Koskinen 1990: 1). Kieliopin vaihtuminen kielentuntemukseksi merkitsi sitä, että perinteistä kieliopin opetusta oli vähennettävä, mutta tarkempia ohjeita ei juuri annettu. Opettajat joutuivat itse ratkaisemaan, mitä ja miten vähentäisivät. Jonkin verran opettajat saivat suuntaviivoja Kouluhallituksen järjestämistä peruskoulun yhteisistä äidinkielen kokeista (Koskinen 1990: 55, 64–66). Käytännössä kielentuntemuksen opetuksen osuus kaikesta äidinkielen opetuksesta säilyi peruskoulussa suurena (emt: 69–70). Vuonna 1975 valmistunut perustavoite-ehdotus eli ÄKKE tarkensi opetuksen tavoitteita. Se linjasi myös kielentuntemuksen opetuksen suuntaviivoja luokka-asteittain. (Koskinen 1990: 91–94).

Seuraava äidinkielen opetussuunnitelma valmistui vuonna 1982. Siinä jaetaan oppiaines kolmeen osaan: kieli ja kielentuntemus, kirjallisuus ja kielenkäyttötaidot. Vaikka kielenkäyttötaidot korostuivatkin suunnitelmassa, se palautti samalla myös kieliopin koulun arkeen esimerkiksi uusien oppikirjasarjojen kautta. (Koskinen 1990: 130–135.) Tämän jälkeen opetussuunnitelmat ovat ilmestyneet vuosina 1994 ja 2004.

## 4.2 Kieliopin ja kielentuntemuksen opetus nykyään

Äidinkieli on tärkeä oppiaine. Sillä on sekä itseisarvo että välinearvo, sillä oppiaineen tunneilla opitut tiedot ja taidot ovat tärkeä pohja myös muiden aineiden opiskelussa. Viime aikoina keskustelua on herättänyt tuntien jakautuminen alakoulun ja yläkoulun kesken. Pynnönen (2002: 28) toteaa, että ensimmäiseen kuuteen kouluvuoteen sijoittuvat enimmät äidinkielen kouluoppimisen tunnit peruskoulussa. Luokanopettaja joutuu siis suuressa määrin toimimaan myös äidinkielen opettajana. Tämän asian tuo esille myös Kirsti Kosonen (2006: 12), jonka mukaan 80 prosenttia peruskoulun äidinkielen opetuksesta tapahtuu alaluokilla, ja äidinkielen opetuksen hoitaa tuolloin juuri luokanopettajan koulutuksen saanut opettaja.

Kosonen (2006: 18–19) tuo esille, että luokanopettajan ainedidaktiseen opetukseen ei kuitenkaan katsota kuuluvan aineen sisältöä eli aineenhallinnan opetusta. Näin ollen luokanopettajakoulutuksen äidinkielen ainedidaktisiin perusopintoihin ei siis kuulu suomen kielen kielioppi. Kososen (emt: 16–17) artikkelin mukaan luokanopettajaopiskelijat kokevat lisäksi usein kieliopin omien koulumuistojensa pohjalta vieraaksi alueeksi. Asiaa hankaloittaa entisestään se, että käytännössä alakoulun opetuksessa juuri kielentuntemusta opetetaan melko paljon. Lappalaisen (2003b: 33) mukaan yli kaksi kolmasosaa 6. vuosiluokan päättäneistä oppilaista kokee, että kielentuntemuksen asioita opetetaan koulussa äidinkielen oppitunneilla usein tai hyvin usein.

Huoli äidinkielen opettamisesta alakoulussa on saanut aikaan sellaisia ehdotuksia, että viidennellä ja kuudennella luokalla äidinkieltä opettaisi myös alakoulussa aineenopettaja tai ainakin oppiaineeseen erikoistunut luokanopettaja (Korhonen & Alho 2006b: 79). Anneli Kauppinen (1997: 575) korostaa, että jokaisen äidinkieltä opettavan pitäisi opiskella laaja kielitieteellinen peruskoulutus, jotta kieliopin opetus välttyisi kapealta formaalisuudelta, kaavamaisuudelta ja väärältä normatiivisuudelta. Pynnönen (2001: 302) toteaa kuitenkin, etteivät hänen kokemuksensa mukaan ”pikaisella pedagogisella silauksella opettajan tehtäviin lähetetyt aineenopettajatkaan yksinään löydä ratkaisua kielentarkastelun ongelmiin eri-ikäisten lasten kanssa”.

Opetuksen suunnittelua hankaloittaa myös tarkkojen kielentuntemuksen opetusta ohjaavien suuntaviivojen puuttuminen. Opetussuunnitelmassa ei Pynnösen (2002: 12–13) mukaan oteta kantaa siihen, mitkä metakieliset käsitteet tulisi ottaa opetuksessa käyttöön eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Opettajan on ratkaistava asia yhdessä kollegoidensa kanssa tai nojaututtava päätöksenteossa esimerkiksi oppikirjojen tekijöiden ratkaisuihin (emt). Tosin käsitteiden tuntemisen mielekkyyttä on jonkin verran kyseenalaistettu. Kuitenkin lienee jo yleissivistyksenkin kannalta perusteltua, että esimerkiksi vieraiden kielten opetuksen melko laajassa käytössä olevat latinalaisperäiset käsitteet tunnettaisiin edes periaatteellisesti. Tärkeää on, että käsitteitä käytetään eikä vain opetella listoina ulkoa. (Alho & Korhonen 2007: 97, 99.) Vaarana on, että kaikesta huolimatta käsitteet kuitenkin jäävät juuri ulkokohtaisesti opituksi, kun ei tarkastella niitä laajempia rakenne- tai merkityskokonaisuuksia, joihin yksittäiset käsitteet kuuluvat. (Korhonen & Alho 2006a: 126.) Oppikirjoissa ja opettajanoppaissa usein korostetaan, että keskeisiä käsitteitä tarvitaan kielestä puhumiseen. Tällöin saattaa olla, että käsitejärjestelmä nähdään kielen järjestelmää tärkeämpänä (Korhonen & Alho 2006b: 75.)

Peruskoulun opetussuunnitelmissa on 70-luvulta lähtien korostettu äidinkieltä taitoaineena, ja siksi kielentarkastelu on jäänyt viestintä- ja ilmaisukasvatuksen jalkoihin. Kielentuntemusta on tullut käsitellä vain kielenkäyttötaitojen vaatiman laajuuden verran. Samalla kun tuntimäärät vähenivät, kielentuntemukseen sisällytettiin kieliopin ohella niin kielenhuoltoa kuin tietoa kielen variaatiosta ja sukukielistä. (Pynnönen 2002: 13.) Kieliopin opetuksen osuus oppitunneista on koko ajan vähentynyt kouluopetuksessa, vaikkakin sisältö on pysynyt melko samana. Tämä kaikki on aiheuttanut pohdintoja siitä, mikä tehtävä äidinkielen kieliopin opetuksella oikeastaan onkaan (Alho & Korhonen 2007, 93.) Maarit Nopsanen (2003: 420–421) korostaa viitaten lukion uuden opetussuunnitelman luonnokseen, että lukion kielenopetuksella tarkoitetaan oikeastaan lähinnä kielenhuoltoa. Hän on sitä mieltä, että kieli nähdään luonnoksessa lähinnä välineenä. Näin ollen suunnitelmasta puuttuu laaja kielellinen sivistys. Nopsasen omien kokemusten mukaan esimerkiksi sanaluokat, lauseenjäsenet ja taivutusmuodot eivät ole opiskelijoille selviä. (emt.) Tekstien tarkasteluun painottuneessa nykylukiossa tarvitaan kuitenkin kielioppia entistä

enemmän, sillä tekstistä on kyettävä tekemään havaintoja käsitteitä käyttäen (Harmanen & Siirainen 2006:7).

Mitä hyötyä äidinkielen kieliopin opetuksesta on? Sirpa Kauppinen (1986: 197) mukaan tutkimuksien avulla on voitu osoittaa, ettei perinteisten tai uudempienkaan kielioppien erillisestä opiskelusta ole hyötyä oppilaiden puhe- ja kirjoitustaidoille. Kieliopin opetuksesta ei hänen mielestään hyödy myöskään tekstinymmärtäminen. Kauppinen (emt.) jatkaa vielä, että kieliopin erillinen opiskelu vie huomattavasti aikaa harjoittelua kaipaavilta aiheilta, eli lukemiselta, kirjoittamiselta ja puhumiselta. Lappalaisen (2006: 65–66) tutkimuksissa on kuitenkin viitteitä siitä, että juuri aktiivisella kielentuntemuksen opetuksella on positiivinen vaikutus mitattuihin 9. luokan oppilaiden oppimistuloksiin. Tämä on merkittävää siinä mielessä, ettei kuitenkaan oppiaineen kokonaistuntimäärällä 7.–9. luokalla näyttänyt tutkimuksen mukaan olevan vaikutusta tuloksiin. (emt.)

Sirpa Kauppinen (1986: 197) on myös kokenut, ettei vieraiden kielten opiskelu hyödy äidinkielen kieliopin opetuksesta niin paljon kuin yleisesti luullaan. Vaikka Kauppinen mielipide onkin jo yli kaksikymmentä vuotta vanha, on sitä silti mielenkiintoista verrata esimerkiksi tutkimuskunnan opetussuunnitelmaan (ks. luku 3.2.), jossa mainitaan kielentuntemus kirjallisuuden ohella keinoksi luoda pohja vieraiden kielten opiskelulle. Kauppinen kokemukset ovat selvästi ristiriidassa tutkimuskunnan opetussuunnitelman kanssa. Myös Lange (1997: 586) on eri mieltä Kauppinen kanssa, sillä hänen mielestään äidinkielen kieliopin käsittely on tärkeää erityisesti vieraiden kielten apuna. Langen mukaan kieliopin käsittely auttaa saamaan omaleimaisen, monitasoisen ja syvän kuvan niin omasta äidinkielestä kuin vieraastakin kielestä. Välineeksi äidinkielen ja vieraiden kielten kieliopin opetukseen Anneli Kauppinen (1997: 578) on ehdottanut kontrastiivisen menetelmän hyödyntämistä eri kielten opetuksessa. Tällä hetkellä oppilaat joutuvat itsenäisesti päättämään, miten eri kielten termit suhteutuvat toisiinsa. Tämä aiheuttaa sen, että kielioppitermit saattavat tuntua sekavilta. (emt.) On hyvä kuitenkin pitää mielessä, että kaiken tämän ohella äidinkielen oppiaineella ja siten myös sen kieliopin tarkastelulla on aina myös arvonsa sinänsä. Koulussa tuskin pystyttäisiin opiskelemaan sisältöjä, joita varten ei ole olemassa kuvauskieltä. Kielioppittomuus vaikeuttaisi siis omasta kielestä ja ympäröivästä kielestä tietoiseksi tulemistä. (Kauppinen 2006: 94.)

Jonkinlaiseksi ratkaisuksi kieliopin opetuksen ongelmallisuuteen on tarjottu pedagogisen kieliopin laatimista. Erityisesti kouluopetukseen laaditun kieliopin tärkeyttä pohdittiin Opetusministeriön asettamassa työryhmässä, jonka tuotoksena syntyi teos *Kieli ja sen kieliopit* (Ksk). Siinä pedagoginen kielioppi esitellään prototyyppeihin perustuvana kieliopin kuvauksena. Käsitteet ovat havainnollistettavia, ja esimerkit helposti mielessä pidettäviä. Pedagogisen kieliopin tavoitteena on, että opetus lähtee oppilaiden kiinnostuksesta ja jo osaamista käsitteistä. Näistä yhteisen analysoinnin ja käsitteellisen ajattelun harjaannuttamisen kautta päädytään kielopillisiin käsitteisiin ja lainalaisuuksiin. Toisaalta pedagogisen kieliopin opettaja on valmis myös käsittelemään erilaisia rajatapauksia ja ”vuotavia” määritelmiä. Työryhmä on esityksessään eritellyt tavoitteet eri kouluasteilla, mikä luonnollisesti helpottaa opettajien työtä. (Ksk 1994: 135–140.) Kaisa Langen (1997: 585) näkemykset ovat pedagogisen kieliopin suuntaisia. Hänen mielestään opettajalla tulisi olla mielessään näkemys kielestä, näkemys kieliopista, tavoite kielen opetukselle ja perustelut kieliopin käsittelylle. Näiden lisäksi oppilaita tulisi kannustaa pohtimaan kieleen liittyviä asioita, jotta työskentely olisi haasteellista sekä oppilaille että opettajalle (emt). Myös Pynnönen (1998, 53) korostaa opettajan roolin merkitystä: opettajan kielitietoisuuden tulisi olla niin vahva, että hän aidoissa tilanteissa havainnoisi ja tarttuisi lasten kanssa kielen tarkastelumahdollisuuksiin ilman koulukielioppeihin juuttumista.

Pedagoginen kielioppi on kuitenkin helpompi rakentaa mielessä kuin konkreettisesti toteuttaa se. Ongelmaksi nousee edelleen se, ettei opettajilla ole aina aikaa eikä haluakaan perehtyä uusiin tapoihin opettaa kielioppia. Tämän voi todeta sen perusteella, etteivät uudet opettajasukupolvet välttämättä tuo kouluihin uusia kieliopin opettamisen tapoja erilaisten tieteellisten ja deskriptiivisten kielioppien pohjalta, vaikka tekijät lienevät näin toivoneet. Vanhojen mallien toistamista tukevat myös perinteisiin esitystapoihin pohjautuvat oppikirjat. (Alho & Korhonen 2007: 95.) Deskriptiivisen Ison suomen kieliopin (ISK) on toivottu mahdollistavan pedagogisen kieliopin laatiminen. ISK on tarkoitettu kuitenkin lähinnä kielen ammattilaisten työvälineeksi. Silti se tuo uusia ideoita esimerkiksi perinteisten kieliopillisten käsitteiden tilalle. Näistä käyttöön on otettu jo esimerkiksi lausekkeen käsite koulukieliopissa. Tosin esimerkiksi Sarmavuori (2007: 206) on sitä mieltä, että nämä uudet termit vaikeuttavat opetusta ennemminkin kuin helpottavat. Nähdäkseni kuitenkin esimerkiksi infinitiivien ja



partisiippien järjestysnumeroiden korvaaminen *A-*, *E-*, *MA-*, *VA-* ja *NUT-*etuliitteillä voisi tehdä systeemistä entistä läpinäkyvämmän ja lähestyttävämmän kouluopetuksessakin. Hakulinen (1997) toteaa, että osa perinteisen kieliopin opettamishalusta pohjautuukin opettamisen helppouteen. Esimerkkeinä hän mainitsee ”sijamuotojen nimirimpsut, sanaluokkalistat, verbien ei-finiittisten muotojen nimeämiset ja oikein-väärin-lauseenjäsennysrituaalit”.

#### 4.3 Käsitteellisen ajattelun kehittyminen

Tässä tutkimuksessa käsitellään morfologisten analyysitaitojen lisäksi myös metalingvististen käsitteiden hallintaa. Tällä hetkellä ei ole olemassa tutkimusta, jossa selvitettäisiin metalingvistisen ajattelun kehittymistä ja lasten kykyä ymmärtää metalingvistisiä käsitteitä kieliopillisten kategorioiden osana (Ksk 1994: 137). Lapsen kieltä ja sen kehitystä on toki tutkittu. Esittelen tässä luvussa lyhyesti Jean Piaget’n, Len Vygotskin ja Matti Leiwon näkemyksiä.

Jean Piaget (Piaget & Inhelder 1977) jakaa lapsen kognitiivisen kehityksen neljään päävaiheeseen: sensomotorinen vaihe (0–1½ v.), esioperationaalinen vaihe (1½ –7v.), konkreettisten operaatioiden vaihe (7–12v.) ja propositionaalisten operaatioiden vaihe (12v–). Sensomotorisessa vaiheessa lapsella ei vielä ole kieltä käytössään, minkä vuoksi lapsen toiminta keskittyy aisti-liikeyhteyksien käyttöön. Kuitenkin juuri sensomotoriset rakenteet ovat pohjana ajattelun myöhemmin operaatioille. (Piaget & Inhelder 1977: 14–15.) Sensomotorisen kauden lopussa, n. 1 ½ - 2 vuoden iässä, syntyy semioottinen funktio eli symbolifunktio, jota tarvitaan myöhemmin esimerkiksi kielen kehittämisessä (Piaget & Inhelder 1977: 55). Piaget’n näkemyksiä on kuitenkin myöhemmin kritisoitu monissa tutkimuksissa pienten lasten kykyjen aliarvioimisesta (Boyd & Bee 2006: 117).

Sensomotorisen vaiheen jälkeinen esioperationaalinen vaihe on eräänlaista valmistautumista konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Tämä siirtymävaihe kestää noin viisi vuotta, ja sen aikana lapsi siirtyy toiminnasta operaatioon. (Piaget & Inhelder 1977: 91–95.) Siirtyminen sensomotorisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen ajoittuu suunnilleen koulunaloittamisikään. Konkreettisuus tarkoittaa tässä sananmukaisesti sitä, että lapsi käyttää ongelman ratkaisussa konkreettisiä, suoraan

esineisiin kohdistuvia operaatioita. Vasta noin 12-vuotiaana lapsi pystyy tekemään päätelmiä sanallisesti ilmaistuista oletuksista tai väittämistä. (Piaget & Inhelder 1977: 98). Tällöin puhutaan propositionaalisten operaatioiden vaiheesta. Suomen koulujärjestelmässä tähän siirtymävaiheeseen sijoittuu myös siirtyminen alakoulusta yläkouluun. Propositionaalisten operaatioiden vaiheessa lapsi ”vapautuu konkreettisuuden kahleista” (1977:126). Tämän viimeisen vaiheen muodollisen ajattelun kehittymisen voi nähdä jatkuvan koko loppuelämän ajan (emt. 146). Leiwon (1986: 106) mukaan kielen osaamisen tasolla ei voikaan määrittää ylärajaa, sillä sen kehittyminen ei välttämättä pääty ollenkaan. Tämä Leiwon näkemys perustuu siihen, että kielitaito nähdään ennen kaikkea sopeutumisenä erilaisten tilanteiden aiheuttamiin vaatimuksiin eikä suinkaan kielitieteellisesti esimerkiksi sanaston tai kieliopin hallintana (emt.)

Vygotskin (1982: 120) mukaan käsitteiden kehittyminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on pienille lapsille tyypillinen järjestäytymättömän joukon muodostaminen. Tässä vaiheessa sanan merkitys on epämääräinen ja erillisistä esineistä koostuva. Lapsella ei ole tällöin mielessään mitään kiinteitä periaatteita esineiden järjestämiseen. Lapsen ja aikuisen sanojen merkityksillä saattaa kuitenkin olla jokin yhteinen leikkauspiste, jonka ansiosta he ymmärtävät toisiaan. (Vygotski 1982: 120–122.)

Toista vaihetta Vygotski (1982: 122) kutsuu yhdistelmä- tai kompleksiajatteluksi. Tässä kehitysvaiheessa lapsi alkaa yhdistellä samankaltaisia objekteja ryhmiksi. Tällöin ajattelu on jo objektiivista, johdonmukaista ja yhtenäistä, mutta ei vielä käsitteellisen ajattelun tasoista. Yhdistelmäajattelun vaiheessa lapsi ikään kuin kokoaa sanojen merkityksiä ryhmiksi niille antamiensa sukunimien mukaan. Yhdistelmäajattelulle on tyypillistä se, että yhteydet objektien välillä ovat konkreettisia ja tosiasiallisia – eivät vielä abstraktisia ja loogisia. (Vygotski 1982: 122–124.) Kolmas vaihe on osin päällekkäinen toisen vaiheen kanssa. Tässä käsitteellisen ajattelun vaiheessa lapsi alkaa erotella kohteiden elementtejä ja tarkastella niitä ilman konkreettisia asiayhteyksiä.(emt: 144–145).

Leiwo (1982: 28) määrittelee kielikyvyn kielenkäyttäjän sisäiseksi kyvyksi, jonka avulla hän pystyy sekä ilmaisemaan merkityksiä että tulkitsemaan toisten kielenkäyttäjien ilmaisuja. Kielikyky on eri asia kuin kielellisten ongelmien

määrittely ja kuvailu. Vaikka ihmisellä on kielikyky, se ei tarkoita, että hänen suorituksensa olisivat aina virheettömiä tai täysin kieliopillisia. (emt: 29–31). Leiwon (1997: 202) mukaan 7–8-vuotias lapsi hallitsee puhutussa kielessä äidinkiellensä tavanomaiset muodot ja rakenteet. Boydin ja Been (2006: 236) mukaan taas lapset hallitsevat ensimmäisen kiellensä peruskieliopin jo 5–6-vuotiaana, mutta matkaa aikuisen sujuvuuteen on toki vielä. Lapsella on siis kuitenkin jo melkoinen kielikyky, kun hän aloittaa koulun. Koulun tehtävä on auttaa lasta oppia ilmaisemaan itseään suullisesti ja kirjallisesti. Tässä tarvitaan muun muassa sanaston ja rakenteiden käyttöä. (Leiwo 1982: 43.) Vygotski (1977: 149) päätyy tutkimuksessaan siihen lopputulokseen, että vasta murrosiässä lapsi saavuttaa käsitteellisen ajattelun vaiheen. Murrosikäiselle on tyypillistä, että hän soveltaa käsitettä konkreettisesti tilanteessa paljon laajemmin kuin mitä pystyy sitä määrittelemään verbaalisesti. Käsitteen määrittelyä hankaloittaa sen irrottaminen konkreettisesti merkityksestä ja siirtäminen abstraktille tasolle. (emt: 149–151)

Opettajan tulee tuntee oppilaiden kehitysvaihe. Tämä auttaa arvioimaan myös lapsen käyttämää käsitteistöä oikein-väärinasteikkoa monipuolisemmin. Käsitteiden omaksumiseen liittyy kielen, ajattelun ja havaintojen yhteistyön lisäksi myös ajattelun, kielen ja muistin vuorovaikutus. (Leiwo 1982: 96.) Vygotski (1982: 154) toteaa, että pedagogisesti on voitu osoittaa, ettei käsitteiden suorasta opettamisesta ole hyötyä. Käsitteen esille ottaminen oppitunnilla ei ole sama asia kuin sen omaksuminen. Käsitteen omaksumiseen voidaan ajatella kuuluvaksi sen sisällön ja alan ymmärtäminen, sen suhteuttaminen muihin käsitteisiin sekä sen luova ja korrekti käyttäminen eri yhteyksissä. (Leiwo 1982: 101.)

## 5 AINEISTON ANALYYSI

Tässä luvussa käsittelen kysymyslomakkeen avulla keräämäni tulokset. Luvussa 5.1 tuon esille keskeisimpiä havaintoja vastaajien tavoista erotella morfeemeja sanoista. Samalla tuon esille joitakin morfeemeista esitettyjä selityksiä. Luvussa 5.2 käsittelen kyselyn toisen osan tulokset. Käsittelen kutakin käsitettä omassa alaluvussaan. Luvussa 5.3 tarkastelen kyselyn kolmannen osan tuloksia eli oppilaiden asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan.

Viittaan aineistosta poimituissa esimerkeissä vastaajiin tuomalla esille luokka-asteen (7,8,9,I ja II), vastaajan sukupuolen (N/M) ja vastaajalle aineistossani antaman numeron. Näin ollen esimerkiksi seitsemännen luokan naispuolinen vastaaja, joka on saanut aineistossa tunnusluvun yksi näkyy esimerkeissä seuraavasti: 7N1.

### 5.1 Morfeemien erottelu ja nimeäminen

Morfeemien erottelu ja nimeäminen -osio aiheuttaa eniten hajontaa aineistossa. Vastaajat löytävät lukemattomia erilaisia tapoja erotella morfeemeja toisistaan ja jakaa ne sanavartaloon, johtimiin, tunnuksiin, päätteisiin ja liitteisiin. Toisin sanoen sen lisäksi, että morfeemit on eroteltu monin erilaisin tavoin, ne on nimetty myös moninaisesti. Juuri tämän seikan kiinnostavuuden vuoksi olen valinnut käsittelytavaksi juuri kunkin morfeemin käsittelyn erikseen. Aineistosta poimin nimetyt morfeemit. Aineistoa olisi voinut käsitellä myös erittelyjen kannalta listaamalla kunkin sanamuodon osalta, miten sitä on eroteltu. En kuitenkaan koe sitä kovinkaan mielekkääksi ja mahdolliseksi tavaksi tämän tutkimuksen puitteissa.

Aineistossa on jonkin verran myös tyhjäksi jätettyjä vastauksia. Esittelen ne taulukossa 2. Esimerkeissä *hypähtelin*, *tullee* ja *torkahtelin* on eniten tyhjäksi jätettyjä vastauksia. Vähiten niitä on sanoissa *venettä* ja *kirjailijalla*. Verbit ovatkin jääneet ilman vastausta nomineja useammin. Kaiken kaikkiaan eniten tyhjiä vastauksia on jätetty satayhdeksän kappaletta, mikä on 9,8 % kaikista palautetuista vastauksista. Taajimmin vastaamatta ovat jättäneet seitsemäsluokkalaiset, joiden vastauksista lähes viidennes on tyhjiä. Yläkoulun puolella ahkerimmin ovat vastanneet 8. luokan oppilaat.

Lukiolaiset eivät juurikaan ole jättäneet tyhjiä vastauksia: jatkajilla ei ole ollenkaan tyhjiä vastauksia, ja alkajillakin tyhjiä kohtia on vain 1,4 %:ssa vastauksista. Tämä on erityisen mielenkiintoista sen vuoksi, että yleensä lukioon ei ole katsottu kuuluvan morfologian opetusta. Silti lukiolaisten vastaushalukkuus näyttäisi olevan yläkoululaisia suurempaa.

	7. luokka	8. luokka	9. luokka	lukio I	lukio II	yht.
kauneimmissakin	4	3	3	1	0	11
venettä	1	1	0	0	0	2
tullee	13	2	3	1	0	19
punaiseen	5	1	2	0	0	8
kirjailijalla	2	1	1	0	0	4
torkahtelee	9	2	6	0	0	17
heräämössä	3	1	2	1	0	7
hypähtelin	11	4	5	0	0	20
kissojenne	6	1	1	0	0	8
edistyneidenkin	6	2	5	0	0	13
Yhteensä	60 (19,4 %)	18 (7,2 %)	28 (11,2 %)	2 (1,4 %)	0 (0,0 %)	109 (9,8%)

Taulukko 2. Tyhjäksi jätetyt vastaukset kyselyn ensimmäisessä osassa

### 5.1.1 Sanavartalo

Kun sanasta erotetaan eri taivutusainekset, jää jäljelle sanavartalo<sup>7</sup>. Isossa suomen kieliopissa (ISK) (2004, 85– 86) tunnuksiksi kutsutaan myös niitä taivutusaineiksia, joita on vanhastaan kutsuttu päätteiksi. Tässä työssä pitäydyn kuitenkin perinteisessä mallissa, joten erotan ISK:n taivutustunnukset varsinaisiksi tunnuksiksi (esim. monikon

<sup>7</sup>Tämän tutkimuksen kyselyssä johtimet on pyydetty erottamaan kantasana, jonka on ajateltu kuvaavan sanavartaloa. Niiden voidaan kuitenkin katsoa myös liittyvän vartaloon, jolloin siitä erotellaan vain tunnukset, päätteet ja liitteet.

tunnus) ja päätteiksi (esim. nominien sijamuodot). Vartalo voi olla joko kaikissa taivutusmuodoissa yhdenmukainen tai se voi vaihdella. Säännönmukaista vaihtelua aiheuttaa esimerkiksi astevaihtelu. Sanat voivat olla yksivartaloisia tai kaksivartaloisia. Yksivartaloisilla sanoilla on vain vokaalivartalo, mutta kaksivartaloisilla on lisäksi myös konsonanttivartalo. Vokaalivartaloisen sanan vartalo päättyy vokaaliin ja konsonanttivartaloisen konsonanttiin. (ISK 2004: 86–87.) Vokaalivartalo esiintyy joillakin sanoilla sekä heikkona että vahvana. Toisaalta myös vaihteluton vokaalivartalo on mahdollinen. Lisäksi sanoilla voi olla ns. alivartalo, jossa vartalossa on jo ikään kuin valmiiksi jokin tunnus. (Laaksonen & Lieko 2003: 30–31.) Kyselyn vastauksissa vartaloa on selitetty muutamassa vastauksessa pohjasanaksi tai pohjasanan osaksi. Esittelen seuraavassa aineistosta kolme mielenkiintoista sanavartalotapausta.

Kyselyn esimerkeistä *venettä*-esimerkissä vastaajat ovat sanavartalosta hyvin yksimielisiä. Vain kaksi vastanneista oli sitä mieltä, että sanavartalo on *venet-* ja vain yksi sitä mieltä, että vartalo on *ve-*. Muut vastaajat mainitsevat sanavartaloksi *vene-*muodon (ks. luku 5.1.4.). Muissa esimerkeissä samanlaista yksimielisyyttä ei esiinny. Esimerkiksi *punaiseen*-sanon vartaloksi on ehdotettu kahdeksaa erilaista varianttia (taulukko 3). Kolme suosituinta erottuu kuitenkin selvästi joukosta: *puna-* (kaksikymmentäyhdeksän mainintaa), *punainen* (kaksikymmentäviisi mainintaa) ja *punai-* (viisitoista mainintaa). Kun sanasta erotetaan illatiivin taivutuspäätte, jää vartaloksi jäljelle kolmanneksi eniten mainintoja saanut *punai-*. Mielenkiintoista on, että sanan nominatiivimuoto *punainen* on toiseksi ehdotetuin vartalo. Vartalon ja perusmuodon käsitteet ovatkin tässä kohdin sekoittuneet vastaajien mielessä, vaikka kyselylomakkeen ohjeessa (liite 1) tästä vielä erikseen mainittiin. Suosituin vartalo on vastauksissa *puna-*. Näissä vastauksissa *-i-* on yksinään erotettu esimerkiksi tunnukseksi tai johtimeksi. Vain muutamassa vastauksessa se on liitetty yhteen sanan loppuosan kanssa (*-iseen*).

puna-	punainen	punai-	punais-	punaise-	punaisee n	-i-	pu-
29	25	15	4	2	1	1	1

Taulukko 3. Sanavartalon erottaminen aineiston *punaiseen*-esimerkissä.

Vielä *punaiseen*-sanaa enemmän vartalovariantteja sai *edistyneidenkin*-sana (taulukko 4). Sille ehdotetaan jopa yhtätoista erilaista vartaloa. Tässä vastaajia luultavasti on hieman mietityttänyt se, luokittelevatko he *nUt*-partisiipin tunnuksen johtimeksi vai verbien taivutukseen kuuluvaksi tunnukseksi. ISK:n (2004: 487, 92) mukaan ne ovat toisaalta johdoksiksi ajateltuina verbikantaisia adjektiivijohdoksia, joilla on nomineiden tapaan täydellinen luku- ja sijataivutus. Toisaalta taas ne ovat osa verbintaivutusta, sillä ne osallistuvat esimerkiksi liittomuotoihin verbintaivutuksessa (*en ollut tehnyt*<sup>8</sup>) (emt: 92). Lisäksi tämä kyseinen *edistynyt* voidaan myös ajatella mielestäni omaksi leksikaalistuneeksi adjektiiviksi, joka on kantaverbistä riippumaton (ISK 2004, 291). Vartalon erotelleista vastaajista enemmistö (kolmekymmentäkuusi vastaajaa) erotti partisiipin tunnuksen vartalosta joko kokonaisena tai erikseen. Vastaajien mielestä sanavartalo on tällöin *edisty-*. Lisäksi kolme vastaajaa ehdottaa vastauksessaan kantaverbin perusmuotoa *edistyä*. Seitsemäntoista vastaajaa ehdottaa vastauksessaan *edistynyt*-muotoa, jolloin sana on adjektiivi ja siihen kuuluu kiinteästi partisiipin tunnus. Kolmanneksi eniten ehdotettu *edistyne-* on samansuuntainen. Kolme vastaajaa on ehdottanut samaa vartaloa, johon on lisätty vielä monikon tunnus (*edistynei-*). Näiden poimintojen perusteella kaikkia kolmea tulkintaa voikin ajatella löytyvän vastauksista. Käsittelen tätä tapausta vielä johdin-luvussa 5.1.2.

edisty-	edistynyt	edistyne-	edistys	edistynei-	edis-	edistyn-	edistyä	-kin	edistyi	edistyneidenkin
36	17	7	4	3	3	3	3	1	1	1

Taulukko 4. Sanavartalon erottaminen aineiston *edistyneidenkin*-esimerkissä.

### 5.1.2 Johtimet

Suomen kielen tärkeimmät sananmuodostuskeinot ovat yhdistäminen (kompositio) ja johtaminen (derivaatio). Näillä saatavat yhdyssanat ja johdokset ovat jatkuvasti lisääntyvä ryhmä. Molemmissa tapauksissa jo olemassa olevaan kantasanaan liittyy

<sup>8</sup> Teoriaan liittyvät esimerkit ovat kirjoittajan omia.

lisää morfeemeja. Johtamisessa sanaan liittyy yksi tai useampi johdin. Poikkeuksena on niin sanottu takaperoisjohdos, joka lyhentää sanaa. (ISK 2004: 170–171.)

Kun kantasana liittyy yhteen tai useampaan johtimeen, saadaan johdos. Substantiivit, adjektiivit, verbit ja adverbit voivat muodostaa johdoksia joko saman tai eri sanaluokan sanojen kanssa. Partikkeleissa, numeraaleissa ja pronomineissa ei juuri esiinny johdoksia. On muistettava, että johdoksen ja johtamattoman sanan ero ei ole aina selvärajainen. Esimerkiksi aikojen kuluessa alkujaan johdos ei enää aina kielitajussamme hahmotu sellaiseksi. (ISK 2004: 179.)

Kantasanan mukaisesti johdos voi olla joko verbikantainen, nominikantainen tai adverbikantainen. Nominijohdoksista voidaan edelleen erottaa toisistaan substantiivikantainen ja adjektiivikantainen johdos. (ISK 2004: 181.) Kyselyssäni selvästi adjektiivikantainen on johdos *kauneimmissakin*, verbikantaisia *heräämö*, *torkahtelee* ja *hypähtelin*. Johdoksen *kirjailijalla* voisi ajatella substantiivikantaiseksi (*kirja*) tai verbikantaiseksi (*kirjailla*). Näitä molempia tapauksia löytyy aineistoni vastauksista morfeemien erottelujen perusteella.

Suomen kielessä on noin 140 nomininjohdinta, 60 verbinjohdinta ja 20 partikkelinjohdinta. Johtimen liittyessä kantasanaan se voi joko säilyttää kantasanan sanaluokan entisellään (muuntajajohdin) tai muuttaa sen toiseksi (muuttajajohdin). Kantasanan ja johtimen sanaluokan perusteella johdokset on luokiteltavissa neljään ryhmään: denominaaliset nominit, deverbaalisen nominit, denominaaliset verbit ja deverbaaliset verbit. (Laaksonen & Lieko 2003: 114–116.) Kyselyn johdoksista *kauneimmissakin* on denominaali nomini, *heräämö* deverbaali nomini, *torkahtelee* deverbaali verbi ja *hypähtelin* samoin deverbaali verbi. *Kirjailijalla*-johdoksen voi tulkintatavasta riippuen ajatella olevan joko denominaali nomini (kantasana *kirja*) tai deverbaali nomini (kantasana *kirjailla*). ISK:n (2004: 259) mukaan kuitenkin etenkin *le-*verbikantaisille *ja*-johdoksille on mahdollista se, ettei niillä ole enää tai ollenkaan käytössä yleistä kantaverbiä (ISK: *virkaileja* < *vanh. virkailla*). Vaikka suomen kielessä nykyään onkin käytössä *kirjailla*-verbi, lienee se semanttisesti jo melko eri asia kuin mitä *kirjailija*-sanassa sillä tarkoitetaan. Omassa tulkinnassani olen päätenyt samaan ratkaisuun. Näin ollen mielestäni *kirjailijalla*-esimerkki on deverbaali nomini. Aineistossani on myös mielenkiintoinen esimerkki *edistyneidenkin*, joka voidaan tulkita johdokseksi, osaksi verbintaivutusta tai itsenäiseksi lekseemiksi (ks. luku 5.1.1).



Vastauksissa esitettiin paljon erilaisia tapoja hahmottaa johtimia muusta sanasta. Vastaajat tunnistivat melko hyvin ne sanat, joissa on johdin. Näissä tapauksissa johtimia ehdotettiin eri puolilta lekseemiä. Toisaalta taas jonkin verran löytyy ehdotelmia johtimista myös sellaisissa sanoissa, joissa johtimia ei ole. Näiden osalta voi pohtia sitä, miten hyvin johtimen käsite on ymmärretty (esimerkit 1 ja 2, ehdotetut johtimet lihavoitu).

(1) *ve/ne/ttä* (7N4)

(2) *vene/ttä* (IIM7)

*Kauneimmissakin*-esimerkissä vastaajat ovat ehdottaneet monenlaisia johtimia. Eniten ehdotuksia saivat *-mm* (14 vastaajaa) ja *-mmi* (12 vastaajaa). Kyseessä on komparaatiojohdos, joka tarkoittaa sekä komparatiivin että superlatiivin johdinta (ISK 2004: 292). Esimerkkitapauksessa kyseessä on monikon superlatiivi, joka esiintyy tässä tapauksessa muodossa *-imm(i)-*, jossa sulkeissa oleva aines viittaa monikon tunnukseen (ks. luku 5.1.3.). Vastaajat selittävät johtimia monin tavoin (esimerkki 3). Mukana on myös vastauksia, jossa tunnistettiin sanaluokka (esimerkki 4) ja komparaation aste (esimerkki 5).

(3) *johdin, sillä tehdään millainen jokin on* (9N20)

(4) *adjektiivi, esim. parhaat* (9M4)

(5) *superlatiivi* (IN1)

*Kirjailijalla*-esimerkissä vastaajien tuli tunnistaa melko tuttu jA-tekijännimijohdos. Tämä johdostyyppi on hyvin produktiivinen, joten voi olettaa, että se tunnistetaan lekseemistä melko hyvin. Yleisimmät ehdotukset johtimiksi vastauksissa ovat *-ilija-* (19 vastaajaa), *-ili-* (3 vastaajaa) ja *-ja-* (3 vastaajaa). Erityisesti aineistossa yllättää vähäinen *-ja-*ehdotusten määrä. Esimerkiksi Lappalainen tutkimuksessa (2003a: 80) hieman yli puolet 9-luokkalaisista vastaajista tiesi varmasti, että kyseisellä johtimella voi muodostaa verbistä esimerkiksi ammattia ilmaiseva substantiivin. Epäilen vähäisen osaamisen selitykseksi sitä, että vanhahtava *kirjailla*-kantasana vaikeutti jossakin määrin sananvartalon ja johtimen erottamista. Tätä tukee myös se, että *-ilija-*

ehdotus on vastauksien perusteella mahdollisin vaihtoehto. Luultavasti jokin läpinäkyvämpi vaihtoehto (esim. *syöjä*, *pyöräilijä*) olisi auttanut vastaajien johtimen hahmottamisessa. Selityksistä käy kuitenkin ilmi, että johtimen tehtävä on ymmärretty hyvin (esimerkit 6–9). Toisaalta taas kyseiset esimerkit tuovat ilmi, että kantasanana oletetaan olevan substantiivi eikä suinkaan verbi.

(6) *johdin, jolla tehdään esineistä tekijöitä* (9N7)

(7) *johdin josta saadaan substantiivista tekijä* (9N10)

(8) *tehtiin esineestä ammatti* (IN1)

(9) *johdin, jolla sana ”personoidaan”* (IIM3)

*Heräämössä*-esimerkissä on kyse tekopaikan nimestä. Kyseessä oleva johdin on denominaali verbijohdin *-(i)mO*. Johdos ilmaisee siis kantaverbin ilmaiseman toiminnan suorituspaikkaa, joka ”on yleensä ammatillista tai sitten instituution järjestämää” (ISK 2004, 263). Vastaajat ehdottavat johtimiksi eniten muotoja *-mö-* (28 vastaajaa), *-ämö-* (7 vastaajaa) ja *-mö-* (5 vastaajaa). Kaikista esimerkkijohdoksista juuri kyseinen *heräämö* tuntui olevan vastaajien helpoin tunnistaa, sillä se saa eniten ehdotuksia aineistossa. Esimerkeissä 10–12 on vastaajien näkemyksiä siitä, mitä johdin tässä kyseisessä sanassa tekee.

(10) *johdin josta saadaan verbistä paikka* (9N10)

(11) *johdettu sana ”paikka jossa herätään eli heräämö”* (IN3)

(12) *tekee tekemisestä tekemisen paikkoja* (IIM6)

Sekä esimerkissä *torkahtelee* että esimerkissä *hypähtelin* on kysymys momentaanisista verbijohdoksista, jotka ilmaisevat tekemisen tai tapahtuman olevan yhtäkkistä (Laaksonen & Lieko 2003: 126). Vastaajat selittävät torkahtelee-johdosten johdinta esimerkkien 13 ja 14 tavoin. *Hypähtelin*-esimerkin osalta vastaukset ovat samankaltaisia (esimerkit 15 ja 16).

(13) *osoittaa, että torkkuu välillä* (IN4)

(14) *johdin, jolla aikamääre ”epämääräistetään”* (IIM3)

(15) *joskus tapahtuva* (IIM4)

(16) *tekee tekemisestä satunnaista tai jonkinkaltaista* (IIM6)

Molemmissa esimerkeissä on kyse *AhtA*-johtimesta. Torkahtelee-esimerkissä vastaajat ehdottavat johtimiksi eniten vaihtoehtoja *-te-* (11 vastaajaa), *-hte-* (6 vastaajaa) ja *-h-* ja *-kah-* (molemmissa kolme vastaajaa). Myös *hypähtelin-*esimerkissä suosituin johdinehdotus on *-te-* (18 vastaajaa). *-hte-* johdinta ehdottaa kahdeksan vastaajaa ja *-päh-* johdinta neljä vastaajaa. Jostakin syystä kymmenen vastaajaa enemmän on löytänyt jälkimmäisen esimerkin kohdalla johtimen edeltävään esimerkkiin verrattuna. Huomioitavaa on myös se, että vastaajat ovat vastanneet molempiin samansuuntaisesti: kaksi suosituista johdinta on täysin samat ja kolmantena olevia voi pitää melko samanlaisina (*-h-* ja *-kah-* sekä *-päh-*) niiden sanansisäisen esiintymispaikan vuoksi.

*Edistyneidenkin*-sanassa on partisiipin tunnus *nUt*. Tämä taivutustunnus voidaan ajatella joko verbin taivutusainekseksi tai johdokseksi. Aineistossa (taulukko 5) ehdotetaan eniten partisiipin tunnusta juuri johtimeksi. Joitakin tunnukseen viittaaviakin vastauksia löytyy. Eniten *-nei-* ehdotettuun johtimeen sisältyy monikon tunnus *-i-*, jota käsitellään tarkemmin luvussa 5.1.3. Neljä vastaajaa on liittänyt sekä monikon tunnuksen että genetiivin tunnuksen johtimen osaksi. Nämä vastaukset ovat osoitus siitä, etteivät taivutusainekset ole selvärajaisia vastaajien mielessä, kuten ne eivät ole muutenkaan elävässä kielessä. Esimerkeistä käy ilmi, että johdos tulkitaan vastauksissa sekä substantiiviksi (esimerkit 18 ja 19) että adjektiiviksi (esimerkit 17 ja 20). Tähän vaikutti varmasti sanan esiintymiskonteksti ”*Nämä tekevät ovat joskus edistyneidenkin mielestä hankalia.*”

(17) *tekee adjektiivin* (IM3)

(18) *tekee substantiivin* (IIM1)

(19) *tekee adjektiivista itsenäisen substantiivin* (IIM6)

(20) *johdin, substantiivista adjektiivi* (IIN6)

-nei-	-ne-	-neiden-	-ty-	-i-	-kin	-n-	-ei- -e-	-sty-	-nein-	-nyt -tynyt
16	11	4	4	3	2	1	1	1	1	1

Taulukko 5. Johtimen erottaminen aineiston *edistyneidenkin*-esimerkissä.

### 5.1.3 Tunnukset

Kyselyn esimerkeissä on tunnuksia viidessä sanassa: *kauneimmissakin* monikon tunnus, *tullee* potentiaalinen tunnus, *hypähtelin* imperfektin tunnus, *kissojenne* monikon tunnus ja *edistyneidenkin* monikon tunnus. Jos partisiippi katsotaan osaksi verbintaivutusta eikä siis verbikantaiseksi johdokseksi, voidaan *edistyneineidenkin*-sanana *nUt*-aines nähdä juuri tunnuksena.

ISK:n (2004: 106) mukaan nominintaivutuksessa lukua ilmaistaan lähinnä vartaloa liittyvässä taivutusaineksessa. Yksiköllä ei ole suomen kielessä tunnusta, mutta yhtä useampaa ilmaistaan tunnuksilla *t*, *i* ja *j* (emt.). *Kauneimmissakin*-sanassa monikon *-i* tunnuksen vastaajat erottavat hyvin muusta sanasta (taulukko 6). Tunnuksen on löytänyt yhteensä kuusikymmentäkahdeksan vastaajaa, joista viisikymmentä on erottanut *-i*-tunnuksen erikseen. *i*-aines on mukana osin myös muissakin ehdotuksissa, yhteensä viidessäkymmenessä kolmessa vastauksessa. Tosin on otettava huomioon, että joissakin tapauksissa oli vaikea tulkita, onko erotettu *-i*-tunnus ensimmäinen vai toinen sanassa olevista. Tämä oli hankalaa varsinkin silloin, kun osa sanasta oli jätetty analysoimatta. Näitä tapauksia ei ole aineistossa kuitenkaan monta, joten monikon tunnus on melko hyvin löydetty. Tunnus on myös nimetty monikoksi useissa vastauksissa (esimerkit 20 ja 21).

-i-	-mmi-	-ssa-	-sa-	-mis-	-mi-	-ei-	-mm-	-kin	-eimmi-
50	4	3	2	2	2	2	1	1	1

Taulukko 6: Tunnuksen erottaminen aineiston *kauneimmissakin*-esimerkissä.

(20) monikon tunnus (7N17)

(21) monikko (IM5)

Eniten erilaisia tunnuksia ehdotetaan *kissojenne*-sanassa (taulukko 7). Vastauksissa löytyy kuusitoista erilaista vaihtoehtoa. Eniten on ehdotettu vartalovokaali-a:n muuttumista o:ksi. Tämä on aiheutunut *i*-aineksen liittymisestä vartaloon, mutta ei vielä sinänsä kuulu varsinaiseen tunnukseen. Kahdeksassa ehdotetussa vaihtoehdossa monikon tunnus on mukana, vaikka varsinaisen *-j*-tunnuksen on poiminut tunnukseksi vain yksi vastaaja.

-o-	-je-	-jen	-ne-	-nne	-ja-	-e-	-oje-
11	8	8	2	2	1	1	1
-i-	-jan-	-ssa	-oj-	-n-	-e-	-j-	-nn-
1	1	1	1	1	1	1	1

Taulukko 7. Tunnuksen erottaminen aineiston *kissojenne*-esimerkissä.

Monikon tunnus on myös *edistyneidenkin*-sanassa. Taulukossa 8 on esitetty eri tunnusainesten erottaminen aineiston kyselyssä. Vastauksissa näkyy monikon ohella myös partisiipin luokittelu tunnukseksi (ks. luku 5.1.2), sillä kolmanneksi eniten mainintoja saa *-nei*-tunnus, johon tosin on liittynyt partisiipin tunnusaineksen lisäksi myös monikon tunnus *-i*. Tämä kahdenlainen tulkintamahdollisuus näkyy myös vastaajien selityksissä (esimerkit 22 ja 23). *-nei*- on suosituin ehdotus myös esimerkissä olevaksi johtimeksi (ks. luku 5.1.2). On todennäköistä, ettei ero johtimen, tunnuksen ja päätteen välillä ole vastaajille täysin selvä. Tämän vuoksi genetiivin päätte *-den* esiintyy toiseksi eniten vastauksissa juuri tunnukseen. Tämä puolustaa sitä Ison suomen kieliopin linjausta, että sekä tunnuksia että päätteitä voitaisiin kutsua yhteisesti tunnuksiksi. Huomioitavaa on myös se, että monikon *-i*-tunnus esiintyy joko yksin tai osana muuta tunnukseksi määriteltä neljässäkymmenessä kahdessa vastauksessa, joka on 71,2 % kaikista vastauksissa esiintyvistä tunnusmaininnoista. Monikon tunnus siis hahmotetaan, vaikka sitä ei osata erottaa muusta taivutusaineksesta omaksi tunnukseksi.

-i-	-den	-nei-	-e-	-neiden	-iden-	-de-	-id-	-kin	-ei-	-ide-	-nein
25	11	10	2	2	2	2	1	1	1	1	1

Taulukko 8. Tunnuksen erottaminen aineiston *edistyneidenkin*-esimerkissä.

(22) *monikon tunnus* (8N7)

(23) *verbistä ”edistyä” johdettu substantiivi* (IN3)

*Tullee*-sanassa esiintyvä potentiaali oli selvästi vastaajille kaikista tunnuksista vierain. Potentiaali on yksi suomen kielen moduksista. Potentiaalinn tunnus on *-ne-*. Kun tunnus liittyy konsonanttivartaloon, se muodostaa yhdessä vartalon loppukonsonantin kanssa geminaatan. Tällainen tapaus on esimerkkinä oleva *tullee*. Potentiaalinn tunnusvariantit ovat siis *-ne*, *-le*, *-re* ja *-se*. (ISK 2004: 142–144.) Kyselyn vastauksissa on mainintoja tunnuksesta kahdessakymmenessä kahdessa vastauksessa. Määrä on melko pieni, kun otetaan huomioon vastauksia olleen yhteensä satayksitoista. Taulukossa 9 on esitetty vastauksissa esiintyneet tunnusvariantit. Yhdessätoista vastauksessa on otettu mukaan *l*-kirjain joko yksin tai yhdessä muun aineksen kanssa.

-l-	-e-	-ee-	-lee	-ll-	tu-
7	7	3	3	1	1

Taulukko 9. Tunnuksen erottaminen aineiston *tullee*-esimerkissä.

Vaikka tunnusta ei osata erottaa täysin oikein yhdessäkään vastauksessa, potentiaali mainittiin kuitenkin viidessä selityksessä. Näistä yksi vastaus oli 8-luokkalaisten tytön, muut lukiolaisten. Kahdessa vastauksessa mainitaan tunnuksen tekevän sanasta murteisen. Tämä johtunee siitä, että alueen murteelle on tyypillistä tämänkaltainen geminoituminen (*mennee, tullee, tekkee* vs. *menee, tulee, tekee*). Vastauksissa viitattiin myös futuuriin ja epävarmuuteen (esimerkit 24 ja 25). Preesensissä potentiaali ilmaiseekin juuri ”puhehetken aikaista arvioita puhehetkisistä tai tulevista asiantiloista” (ISK 2004: 1515). Perfektissä oleva potentiaali on melko harvinainen. Se esittää perfektissä ollessaan arvion menneestä asiantilasta. Potentiaali on melko harvinainen kirjoitetuissa yleiskielisissä teksteissä. Yleisin käytössä oleva on

*olla*-verbin potentiaali *lienee*. (emt: 1515–1516.) Voikin siis arvella tämän kyselyn perusteella, että potentiaali on melko tuntematon nuorille vastaajille. Yksi syy varmasti tähän on se, että sitä käytetään normaalissa yleiskielessä melko vähän.

(24) *verbin futuuria ilmaiseva tunnus* (IIM2)

(25) *tarkoittaa "tulee ehkä"* (IN3)

Potentiaalin lisäksi vastaajat erottavat imperfektin *-i*-tunnuksen *hypähtelin*-sanasta melko heikosti. Puhtaasti pelkkä *-i-* on erotettu tunnuksiksi vain kuudessa vastauksessa (taulukko 10). Tässä täytyy tosin ottaa huomioon taas se, että vaikka vastaajista varmasti suurin osa tunnistaakin tempuksen sijoittuvan menneisyyteen, he eivät välttämättä osaa erottaa sitä juuri tunnuksiksi. Vastauksissa on monia esimerkkejä siitä, että lopun *-lin* on käsitetty yhdeksi kokonaisuudeksi, eikä siitä välttämättä eroteta erikseen tempukseen ja persoonaan liittyviä aineksia (ks. luku 5.1.4). Taulukossa 10 näkyy, että seitsemässätoista vastauksessa *-i*-tunnus kuitenkin sisältyy tunnuksiksi eroteltuun ainekseen. Imperfektin-käsite tulee myös esille monissa vastauksissa (esimerkit 26 ja 27). Kaiken kaikkiaan se mainitaan kolmessatoista vastauksessa.

-te-	-lin	-i-	-li-	-n	-h-	-e-	-telin
8	6	6	4	3	2	1	1

Taulukko 10: Tunnuksen erottaminen aineiston *hypähtelin*-esimerkissä.

(26) *imperfekti* (9N15)

(27) *aikamuodon tunnus imperfekti* (IIN6)

#### 5.1.4 Päätteet

Ison suomen kieliopin mukaan sekä vanhastaan tunnuksiksi että päätteiksi kutsuttuja taivutusaineita voidaan kutsua tunnuksiksi (ISK 2004: 85–86). Tässä tutkimuksessa noudatan kuitenkin perinteistä näkemystä jakaa ISK:n määrittelemät tunnukset tunnuksiksi ja päätteiksi. Tätä ratkaisua perustelen koulukieliopin opetuksen perinteellä, jonka vuoksi pelkän tunnus-termin käyttö kyselylomakkeessa olisi luultavasti aiheuttanut vastaajien keskuudessa hämmennystä. Aineiston esimerkeissä esiintyy sekä nominien että verbien päätteitä. Nominien päätteitä on sanoissa *kauneimmissakin* (inessiivi), *venettä* (partitiivi), *punaiseen* (illatiivi), *kirjailijalla* (adessiivi), *heräämössä* (inessiivi), *kissojenne* (genetiivi) ja *edistyneidenkin* (genetiivi). Näistä nominien sijoista kieliopillisia ovat genetiivi ja partitiivi sekä konkreettisia sijoja inessiivi, illatiivi ja adessiivi. Konkreettisista sijoista kaksi ensimmäistä kuuluvat sisäpaikallissijoihin ja jälkimmäinen ulkopaikallissijoihin (Laaksonen & Lieko 2003: 76). Verbin persoonapäätteitä on sanoissa *tullee* (yksikön kolmas persoona), *torkahtelee* (yksikön kolmas persoona) ja *hypähtelin* (yksikön ensimmäinen persoona).

Esimerkkisanoissa *kauneimmissakin* ja *heräämössä* on kummassakin inessiivin päätte, joka on *-ssa*. Tämän päätteen on tunnistanut *kauneimmissakin*-sanassa yhteensä (taulukko 11) viisikymmentäkahdeksan vastaajaa, joista yläkoululaisia on kolmekymmentäkaksi (40,0 % yläkoululaisista) ja lukiolaisia kaksikymmentäkuusi (86,7 % lukiolaisista). *Heräämössä*-esimerkissä päätteen on tunnistanut neljäkymmentäkuusi vastaajaa, joista yläkoululaisia on kaksikymmentä<sup>9</sup> (25,0 % yläkoululaisista) ja lukiolaisia kaksikymmentäkuusi (86,7 % lukiolaisista) (taulukko 12). Sen lisäksi, että lukiolaiset ovat tunnistaneet päätteet huomattavasti useammin, he ovat ehdottaneet erilaisia vaihtoehtoja selvästi yläkoululaisia vähemmän. Inessiiviin ja sijapäätteeseen viitataan useissa vastaajien selityksissä (esimerkit 28 ja 29).

---

<sup>9</sup> Olen ottanut huomioon myös *ssa*-päätettä ehdottaneet, koska kyseessä on vain väärä päättevariantti – päätte sinänsä on tunnistettu oikein.



	-ssa-	-kin	-missa-	-sse-	-sa-	-ta-	-mmissa-
yläkoulu	32	4	3	1	2	1	1
lukio	26	1	1	-	-	-	1

Taulukko 11. Pääteen erottaminen aineiston *kauneimmisakin*-esimerkissä

	-ssä	-mö-	-ssa	-mä-	-ö-	-ää-
yläkoulu	18	4	2	1	1	1
lukio	26	-	-	-	-	-

Taulukko 12. Pääteen erottaminen aineiston *heräämössä*-esimerkissä.

(28) *sijapääte, missä jokin on = inessiivi* (8N2)

(29) *"missä"* (9M4)

Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että selitystä haetaan paljon apukysymysten kautta. Inessiivin päätte on löydetty juuri ”missä” tai ”missä on” -kysymysten avulla (esimerkit 30–32). Tässä näkyy luultavasti kouluopetuksen malli, sillä kysymykset ovat oppilaille usein apukeino kielipillisen aineksen omaksumisessa. Tämä kysymyksien avulla hahmottaminen näkyy myös esimerkeissä 36 ja 37 illatiivia käsiteltäessä.

(30) *missä inessiivi* (7N17)

(31) *sijapääte kertoo missä* (9N10)

(32) *sijapääte, missä (on)? = inessiivi* (IIN6)

Partitiivi on kielipillinen sija, jonka päättevariantit ovat *-A* ja *-tA*. Esimerkkisanan *venettä* päättevariantti on kuitenkin erikoistapaus. Sen päätte on hahmotettavissa kahdella tapaa. Kyseinen sanatyyppe on alun perin ollut *h-* tai *k-*loppuinen. Tähän konsonanttiloppuisuuteen pohjaten sanan hahmotustapa olisikin *venet/tä*. Nykykielessä kuitenkin myös hahmotus *vene/ttä* on mahdollinen. Tämä tosin aiheuttaa hankalan yhdennäköisyyden abessiivin päätte kanssa. (ISK 2004, 9 –91.) Kyselyn vastauksissa löytyy sekä päättevariantti *-ttä* että *-tä*. Ensimmäinen näistä on kuitenkin huomattavasti ehdotetumpi (17/4) (taulukko 13). Luvussa 5.1.1. käy ilmi, että

sanavartaloksi hahmotetaan lähes yksimielisesti *vene*. Sanavartalo on ollut helppo hahmottaa, mutta samanlaista helppoutta ei ole nähtävissä siis päätteiden osalta. Koska yksikään vastaajista ei ole ehdottanut vartaloksi *venet*-tyyppiä, voi hahmotustavan todeta muuttuneen ainakin nuorten kielenkäyttäjien osalta. -tä-varianttia ehdottaneet sijoittivat jäljelle jäävän t-aineksen esimerkiksi tunnukseksi. Vaikka vain kaksikymmentäneljä vastaajaa nimesi sanasta päätteen, oli tämän esimerkin vastausprosentti kyselyn suurin. Suurin osa vastaajista olikin erottanut vartalosta juuri -*ttä*-päätteen, mutta nimennyt sen esimerkiksi johtimeksi, tunnukseksi tai liitteeksi. Yhteensä -*ttä*-aineksen erottaneita onkin sata vastaajaa. Mielenkiintoista on, miksi vain noin viidesosa heistä tunnistaa aineksen juuri päätteeksi. Esimerkeissä 33–35 on vastaajien selityksiä päätteistä.

	-ttä	-tä	-ä	-net-	-e-
yläkoulu	10	1	1	1	1
lukio	7	3	-	-	-

Taulukko 13. Päätteiden erottaminen aineiston *venettä*-esimerkissä

(33) *sijapääte, mitä jokin on partitiivi* (8N2)

(34) *vastaus kysymykseen mitä* (9N7)

(35) *sijapääte ”mitä” = partitiivi* (IIN3)

*Punaiseen*-esimerkin illatiivi on kyselyn vastauksissa saanut monenlaisia päättevarianttiehdotuksia (taulukko 14). Aineistossa on esitetty yhdeksän erilaista vaihtoehtoa. Kaksi ehdottomasti suosituinta on *-seen* ja *-een*. Edellistä on ehdotettu kaksikymmentäkolme kertaa ja jälkimmäistä kuusitoista kertaa. Yläkoululaiset ovat lisäksi ehdottaneet seitsemää muuta vaihtoehtoa yhteensä yksitoista kertaa. Yläkoululaiset ovat maininneet päätteen kolmessakymmenessä vastauksessa (37,0% yläkoululaisista) ja lukiolaiset kahdessakymmenessä vastauksessa (66,7% lukiolaisista). Laaksosen ja Liekon (2003: 83) mukaan illatiivilla on neljä erilaista päättevarianttia: *Vn*, *hVn*, *seen* ja *siin*. Tässä tapauksessa kyse on *seen*-variantista. Yläkoululaisista oikeaan ratkaisuun on päätenyt 14,8 % kaikista vastanneista ja lukiolaisista 36,7 % kaikista

vastanneista. Esimerkeissä 36–38 on poimintoja vastaajien selityksistä. Inessiivin kohdalla esillä ollut kysymysmuotojen käyttäminen näkyy myös esimerkeissä 36 ja 37.

	-seen	-een	-is-	-iseen	-en	-n	-sen	-se-	-see-
yläkoulu	12	7	3	2	2	1	1	1	1
lukio	11	9	-	-	-	-	-	-	-

Taulukko 14. Pääteen erottaminen aineiston *punaiseen*-esimerkissä.

(36) *sijapäätte minne* (8N7)

(37) *vastaa kys. ”mihin”* (9N14)

(38) *illatiivi* (IIM2)

Adessiivi kuuluu ulkopaikallissijoihin ja sen pääteenä on aina *-lla* (Laaksonen & Lieko 2003, 85). Vaikka adessiivin päätteissä ei juuri variaatiota tapahdu, ehdotetaan vastauksissa kymmentä erilaista vaihtoehtoa. Eniten ehdotuksia saa oikea *lla*-päätte (30 ehdotusta), mutta toiseksi suosituin on johtimena toimiva *-ja* (10 ehdotusta) (taulukko 15). Tämä johtunee siitä, ettei käsitteiden johdin, tunnus, päätte ja liite ero ole selvä vastaajien mielessä. Tätä vahvistaa myös *-li*-aineuksen esiintyminen viidessä vastauksessa. Selityksissä päätte kuitenkin liitetään sijoihin ja muutamassa vastauksessa tarkemmin myös adessiiviin (esimerkit 39 ja 40).

	-lla	-ja-	-li-	-lle	-alla	-jalla	-jal-	-lija-	-a-	-ili-
yläkoulu	15	9	4		1	1	1	1	1	1
lukio	15	1	1	2	-	-	-	-	-	-

Taulukko 15. Pääteen erottaminen aineiston *kirjailijalla*-esimerkissä.

(39) *adessiivi* (8N2)

(40) *sijapäätte kenellä* (9N10)

Genetiivi on kieliopillinen sija. Sen päättevariantit ovat yksikössä *-n* ja monikossa *-en*, *-den*, *-tten*, *-ten* ja *-in* (ISK 2004, 108). Esimerkissä *kissojenne* on genetiivi, ja siihen on liittyneenä omistusliite *-nne*. Koska sana ei kuitenkaan esiinny

muodossa *\*kissojenne*, voi ajatella, että genetiivin tunnus *-n* on vaihtunut tässä kadoksi. Näin tapahtuu Laaksosen ja Liekon (2003: 87) mukaan ainakin kolmannen persoonan nsA-liitteen edellä. Näin ollen esimerkin voisi hahmottaa jakautuvan morfeemeiksi seuraavasti: *kisso/j/e/nne*. Vastaajat ovat nimenneet yhdeksän erilaista päättevarianttia esimerkistä (taulukko 16). Eniten mainittu on *-nne*, joka kuitenkin olisi päätteen sijasta katsottava ennemminkin liitteeksi. Toisaalta ISK:n (2004: 122,156) mukaan possessiivisuffiksit voidaan nähdä myös liitteiden sijasta tunnuksina. Tätä näkemystä puoltaisi se, että oppilaat tuntuvat hahmottavan possessiivisuffiksin juuri päätteeksi. Kuitenkin tarkentavissa selityksissä tuodaan esille, että kysymyksessä on genetiivi (esimerkit 41 ja 42). Esimerkissä 43 tulee esille liite- ja pätekesitteiden sekoittuminen.

	-nne	-jen-	-je-	-ne	-n-	-jan-	-emme	-e-	-sso-
yläkoulu	6	4	3	4	3	1	1	1	1
lukio	3	4	3	1	1	-	-	-	-

Taulukko 16. Päätteen erottaminen aineiston *kissojenne*-esimerkissä.

(41) *genetiivi* (9N8)

(42) *genetiivi kissoista* (IM2)

(43) *Genetiivi eli omistusliite* (IN3)

*Edistyneidenkin*-esimerkki on selkeämpi tapaus monikon genetiivistä.

*-den*-päätte on mainittu selvästi useimmiten vastauksissa, yhteensä kolmekymmentä kertaa (taulukko 17). Oikean päätteen löytäneistä yhdeksäntoista on yläkoululaisia (23,5 % yläkoululaisista) ja yksitoista lukiolaisia (36,7 % lukiolaisista). Sen lisäksi vastaajat ehdottavat kuutta muutakin pätevaihtoehtoa, joista erityisen kiinnostava on *-kin*-liitteen esiintyminen jopa yhdeksässä vastauksessa. Mahdollinen selitysmalli voisi olla, että osin käsitteiden sekaannus johtuu päte-käsitteen semanttisesta tulkinnasta: päätteenhän voisi ajatella päättävän jotakin eli olevan lopussa. Esimerkin päätteen tarkentavat selitykset ovat samansuuntaisia kuin *kissojenne*-esimerkissä (esimerkit 44–46).

	-den-	-kin	-n-	-neis-	-din-	-ki-	-en-
yläkoulu	19	7	1	1	1	1	1
lukio	11	2	3	-	-	-	1

Taulukko 17. Pääteen erottaminen aineiston *edistyneidenkin*-esimerkissä.

(44) *sijapääte kenen* (8N7)

(45) *kertoo kenen* (IM5)

(46) *genetiivi* (IIN4)

Suomen kielen finiittisiin verbeihin sisältyy tieto subjektin kieliopillisesta persoonasta. Taivutusmuodoissa sitä ilmaisee yleensä persoonapäätte. (ISK 2004: 133–134.) Aineistossa on kaksi esimerkkiä yksikön kolmannen persoonan taivutuksesta (*tullee, torkahtelee*). Näissä molemmissa persoonapäätteenä on loppuvokaalin pidentymä (*tullee, mennee*). *Tullee*-esimerkissä (taulukko 18) vain yksi vastaajista on merkinnyt vokaalin pidentymän päätteeksi. Yleisin ehdotettu päätte on *-lee* (neljätoista mainintaa). Päätteitä ehdotetaan aineistossa yhteensä kahdessakymmenessä seitsemässä vastauksessa. Ehdotuksien vähäisyys ei yllätä, kun otetaan huomioon, että kyseiseen esimerkkiin jätti kokonaan vastaamatta yhdeksäntoista vastaajaa. Kaksi lukiolaisvastaajaa on ehdottanut päätteeksi yhdistelmää moduksesta ja persoonapäätteestä. Esimerkissä 47 toinen heistä selittääkin pääteen tarkoittavan sekä ehdollisuutta että yksikön kolmatta persoonaa.

	-lee	-lle-	-le-	-ee	-llee	-e-
yläkoulu	8	6	2	2	-	-
lukio	6	-	-	-	2	1

Taulukko 18. Pääteen erottaminen aineiston *tullee*-esimerkissä.

(47) *tarkoittaa "tulee ehkä" myös yks. 3. p* (IN3)

*Torkahtelee*-esimerkin vastauksissa on yhteneväisyyttä *tullee*-esimerkin kanssa: eniten vastauksia on saanut *-lee*-päätte, mutta vokaalin pidentymää ehdottaa vain yksi vastaaja (taulukko 19). Erona on se, että *torkahtelee* on saanut vastauksissa kaksi

päätevarianttia enemmän kuin *tullee*. Esimerkeissä 48 ja 49 vastaajat tuovat esille yksikön kolmanteen persoonaan viittaamisen.

	-lee	-te-	-lla	-l-	-e-	-ee	-telee	-le-
yläkoulu	11	7	2	1	1	1	-	1
lukio	6	-	-	-	-	-	1	-

Taulukko 19. Pääteen erottaminen aineiston *torkahtelee*-esimerkissä.

(48) yks. 3. muot. (9N8)

(49) yks. 3. persoonan tunnus (IM2)

Kolmannessa verbissä *hypähtelin* on yksikön ensimmäisen persoonan pääte *-n*. Vastauksissa tätä päätettä on ehdottanut vain viisi vastaajaa, kaikkiaan päätteitä on ehdotettu kahdessakymmenessäyhdeksässä vastauksessa. Viidessätoista vastauksessa päätteeseen on laitettu kuuluvaksi myös imperfektin *-i*-tunnus. Joka toinen päätteen erottanut vastaaja näyttääkin hahmottaneen imperfektin tunnuksen ja persoonapäätteen yhteisenä aineksena (taulukko 20).

	-lin	-te-	-li-	-n	-el-	-e-	-l-	-tel-	-in	-telin
yläkoulu	4	5	5	1	1	1	1	1	1	1
lukio	2	-	-	4	-	-	-	-	1	1

Taulukko 20. Pääteen erottaminen aineiston *hypähtelin*-esimerkissä.

### 5.1.5 Liitteet

ISK:ssa (2004: 154) liitteeksi kutsutaan sellaista sidonnaista morfeemia, joka kiinnittyy johonkin sanaan. Tällaisia ovat esimerkiksi liitepartikkelit kuten *-kin*, *-kAAn*, *-kO*, *-hAn*, *-pA*, *-s* ja *-kA*. Näistä vain *-s*- ja *-kA*-liitteiden kiinnittymisessä eri sanaluokkien sanoihin on rajoituksia. Liitteet *-kin* ja *-kAAn* voivat sijoittua syntaktisesti vapaasti, kun taas

muut liitepartikkelit kiinnittyvät yleensä lauseen ensimmäiseen lausekkeeseen. Liitepartikkelit voivat esiintyä myös yhdistelminä (*saankohan, osaanpas*). Ne muistuttavat taivutuspäätteitä, mutta niillä on myös sanojen ominaisuuksia. (ISK 2004: 154–156.)

Leinon (1999, 39) mukaan liitteitä ovat possessiivisuffiksit eli omistusliitteet ja liitepartikkelit. ISK:n (2004: 122,156) mukaan taas liitepartikkelit luetaan liitteiksi, mutta possessiivisuffiksit taivutuspäätteiksi sen vuoksi, että ne liittyvät nominatiivissa taivutusvartaloon eivätkä itse sanamuotoon kuten liitepartikkelit. Possessiivisuffiksit eivät myöskään liity vapaasti kaikkien sanaluokkien sanoihin. Liitepartikkeleilla taas ei ole tällaisia rajoituksia. Lisäksi toisin kuin liitepartikkelit, possessiivisuffiksit muodostavat eräänlaisen paradigman (*jalkani, jalkasi, jalkansa, jalkamme, jalkanne, jalkansa*). (emt.) Tässä työssä pitäydyn Leinon esittelemässä perinteisessä näkemyksessä, koska kyselyyn vastanneet oppilaat ovat kouluopetuksessa luultavimmin oppineet liitteen käsittävän sekä liitepartikkelit että possessiivisuffiksit.

Kyselyn kymmenestä erottelukohdasta vain kolmessa on viimeisenä morfeemina liite, joka tulee erottaa. Kahdessa tapauksista kyseessä on *-kin*-liite (*kauneimmisakin, edistyneidenkin*). Yhdessä tapauksessa kyseessä on omistusliite (*kissojenne*), joka viittaa monikon toiseen persoonaan. Liitteet löydettiin yleisesti ottaen hyvin. Tähän vaikuttaa luultavasti liitemorfeemin sijaitseminen sanan lopussa. Joukossa on myös tapauksia, joissa viimeinen morfeemi on erotettu aivan oikein, mutta nimetty esimerkiksi päätteeksi (esimerkki 50) tai tunnukseksi (esimerkki 51).

(50) *kisso/je/nne* (7N4)

(51) *edisty/neiden/kin* (7N8)

Toisaalta taas lekseemin lopusta saatettiin erottaa liitteeksi sellaisia, jotka eivät liitteitä olekaan (esimerkit 52 ja 53).

(52) *punai/seen* (I:M6)

(53) *torkah/te/lee* (IIN3)

Taulukossa 21 on esitetty oikeiden vastausten jakautuminen eri ryhmien osalta. Jotta vastaus on tullut merkityksi taulukkoon, sen on tarvinnut olla sekä oikein eroteltu että myös oikeaan sarakkeeseen taulukossa sijoitettu. *-kin*-liite on melko hyvin oppilaiden hallinnassa. Molemmissa esimerkkitapauksissa yli puolet kaikista vastanneista on löytänyt liitteen sanan lopusta. *-kin*-liitteen löytämisessä voi tosin molemmissa tapauksissa auttaa niiden sijoittuminen tavurajalle, jolloin hahmottamien helpottuu entisestään.

Omistusliitteen eli *nne*-possessiivisuffiksin on vastaajista löytänyt 35,1 %. Tämä on hieman odottamaani vähemmän, sillä kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla olevassa esimerkisanassa (liite 1) *kirjastossamme* esittelen juuri tällaisen tapauksen. Esimerkkisanan possessiivisuffiksi on kuitenkin monikon ensimmäisessä persoonassa ja kyselylomakkeen tehtävän sana *kissojenne* monikon toisessa persoonassa. Tämä on saattanut vaikeuttaa suoran mallin ottamista, mikäli possessiivisuffiksin malli ei ole vastaajalla täysin hallussa. Vastauksissa oli kuitenkin jonkin verran erotettu pelkästään *-ne*-liite. Esimerkin mahdollinen hahmotustapa onkin ollut erottaa ensin monikon genetiivi *kissojen* ja sen jälkeen todeta liitteeksi jäljelle jäävä *-ne*-liite. Tämä tulkinta näkyy vastauksissa selvästi. Tämän vaihtoehdon suosioon saattaa vaikuttaa myös tavurajan sijoittuminen. Olen merkinnyt taulukkoon 21 sulkeisiin possessiivisuffiksien lukumäärän, jos tämäkin tulkinta otetaan huomioon. Tämä nostaa liitteen löytäneiden vastaajien määrän kuuteenkymmeneenkahdeksaan, mikä tarkoittaa, että kaikista vastanneista 61,3 % on tunnistanut liitteen. Näin ollen sekä *-kin*-liite että possessiivisuffiksi olisi tunnistettu liitteeksi yhtä hyvin.



	kauneimmissakin	kissojenne/(ne)	edistyneidenkin
7: pojat (13)	7	3(5)	4
7: tytöt (18)	13	10(11)	12
8: pojat (12)	7	4(8)	7
8: tytöt (13)	5	2(7)	7
9: pojat (4)	3	2(2)	1
9: tytöt (21)	13	5(13)	12
I: pojat(6)	3	2(4)	5
I: tytöt (8)	6	2(6)	5
II: pojat(7)	6	4(7)	4
II: tytöt(9)	8	5(5)	8
Yhteensä (111)	71 (63,9 %)	39 (35,1 %)/(61,3 %)	65 (58,6 %)

Taulukko 21. Liitteen erottaminen aineiston esimerkeissä.

Vastaajat selittävät ja nimeävät liitteitä jonkin verran. *-kin*-liitteen kerrotaan viittaavan sanaan ”myös” (esimerkit 54 ja 55). Liite myös nimetään *-kin*-liitteeksi (esimerkki 56). Kiinnostavia ovat esimerkit 57 ja 58, joissa itse selitys sisältää *-kin*-liitepartikkelin.

(54) *lyhenne sanasta myös* (8N2)

(55) *”myös”* (9M4)

(56) *kin-liite jokin muukin* (9N7)

(57) *se tarkoittaa että sinäkin* (9N5)

(58) *jossain muuallakin on* (9M3)

Monikon toiseen persoonaan viittaavaa *-nne*-possessiivisuffiksia selitettiin *-kin*-liitepartikkelia vähemmän. Possessiivisuffiksi tunnistettiin omistusliitteeksi (esimerkki 59). Vastausta tarkennettiin myös sanalla *teidän* (esimerkki 60). Yksikään vastaajista ei käyttänyt vierasperäistä ilmausta possessiivisuffiksi tai tarkempaa persoonan määrittelyä (m.2.p). Selityksien muotoiluun on luultavasti myös vaikuttanut kyselylomakkeessa antamani mallivastaus (ks. liite 1).

(59) *omistusliite* (8N2)

(60) *omistusmuoto teidän* (IM2)

## 5.2 Käsitteiden tunnistaminen ja selittäminen

Kyselyn toinen osa koskee käsitteiden tunnistamista ja selittämistä. Kyselylomakkeessa on viisi käsitettä, jotka vastaaja yrittää selittää omin sanoin ja esimerkein. Käsitteet ovat partitiivi, preesens, nomini, infinitiivi ja konditionaali (ks. kyselylomake). Olen luokitellut oppilaiden vastaukset ++, +, - ja tyhjä -kategorioihin. Jokaisen käsitteen kohdalla tuon esille ne luokitteluperusteet, joita olen käyttänyt.

Lappalainen (2006: 84) toteaa tutkimuksensa perusteella, että kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemus on yhdeksännen luokan oppilailla selvästi lukemisen ja kirjallisuuden tehtävissä esille tullutta tasoa matalampaa. Oppilaat eivät näyttäisikään omaksuneen niin hyvin peruskäsitteistöä kuin perusopetuksen päättyessä voisi olettaa. Kolme vuotta aiemmin tehdyssä tutkimuksessa tulos on samansuuntainen: sanaston ja kirjoituksen peruskäytännöt ovat oppilailla tutumpia kuin kielen käsitteet ja rakenteet (Lappalainen 2003a: 69). Metsämuurosen (2006: 15) mukaan peruskoulun ylimpien luokkien aikana positiivisinta osaamisen muutos on ollut hänen tutkimuksessaan kirjoittamisessa (+15 %) ja lukemisessa (+12 %), mutta jostakin syystä kielen, sanaston ja peruskäsitteiden osalta kehittymistä on ollut vain +5 %.

### 5.2.1 Partitiivi

Partitiivi kuuluu suomen kielen kieliopillisiin sijoihin yhdessä nominatiivin ja genetiivin kanssa. Partitiivi vastaa kysymyksiin ”kuka, mitä, keitä”, ja sen päätteet ovat *-a*, *-ä*, *-ta* ja *-tä* (Leino 1999: 56). Partitiiviin liittyy usein rajaamattomuuden ilmaiseminen, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi indefiniittistä määrää tai ainetta. Rajaamattomuuteen kuuluu myös tilanteen päätepisteettömyys. (ISK 2004: 1186.) Partitiivi on yleisin objektin sija, mikä johtuu muun muassa sen esiintymisestä kieltolauseiden objektina. Subjektina

partitiivi on melko harvinainen, mutta predikatiivina taas lähes yhtä yleinen kuin nominatiivi (ISK 2004: 1182.) Partitiivia käytetään tyypillisesti myös esimerkiksi kysymyslauseen subjektin tai objektin sijana; tervehdysten, toivotusten ja kommentoivien ilmausten fraasien sijana (*Hyvää päivää!*), joidenkin adpositioiden täydennysten muodollisena rektiosijana (*ennen kuutta*) ja tiettyjen kiteytyneitten ilmaisutyyppeiden sijana (ISK 2004: 1187).

Luokittelussani ++-kategoriaan olen sijoittanut vastaukset, joissa partitiivin kerrottiin olevan sijamuoto. Hyväksyn myös vastaukset, jossa sen todetaan jollakin tavalla liittyvän nomineihin tai vastaavan kysymyksiin ”kuka, mitä, keitä”. Näihin jälkimmäisiin tapauksiin täytyy kuitenkin olla liitetty jokin esimerkki (esimerkit 61–63).

(61) *Substantiivin taivutusmuoto. Esim. sinistä, taloa, kissaa, ihmistä*  
(7M3)

(62) *sanamuoto, joka vastaa kysymykseen mitä, osa jostakin, objekti, koiraa, ruokaa* (9N12)

(63) *Sijamuoto, jolla tarkoitetaan ”jotakin”. Päätteet –a, –ä, –ta, –tä Esim. sinua, meitä* (IIM2)

+kategoriaan olen luokitellut vastaukset, joissa on oikeita esimerkkejä, mutta määritelmä on osin epävarma (esimerkki 64). Toisaalta taas määritelmä saattaa olla kunnossa, mutta esimerkit ovat jokseenkin harhaanjohtavia. Jonkin verran olen hyväksynyt tähän myös sellaisia vastauksia, joissa ei ole esimerkkejä, mutta määritelmä on selvästi oikeilla jäljillä (esimerkki 65 ja 66).

(64) *substantiivin taivutusmuoto.* (7N6)

(65) *asiaa tehdään vielä. eikä sitä ole vielä suoritettu loppuun esim. Leivon pullia* (9N19)

(66) *Partitiivi on yksi substantiivin sijamuodoista. Sen tunnusmerkkinä on päätte –na, –nä.* (IIM5)

Viimeiseen luokkaan kuuluvat vastaukset, jotka ovat täysin virheellisiä tai eivät täytä kahden ensimmäisen luokan kriteerejä (esimerkit 67–69).

(67) *esim. juosta* (7M9)

(68) *Liittyy äidinkieleen?* (8N11)

(69) *Pääte* (IIN4)

Taulukossa 22 on esitelty kaikkien vastauksien jako kategorioihin. Partitiivi tuottaa vastaajille selvästi ongelmia, sillä lähes puolet (48,6 %) vastaajista on jättänyt kohdan tyhjäksi. ++-kategorian vastauksiin yltää 18,9 % vastaajista, samoin +-kategoriaan. Täysin vääriä vastauksia ehdotetaan hieman vähemmän eli 15 (13,5 %). Tyhjäksi kohdan on jättänyt suurin osa 7-luokkalaisista. Heistä yhdeksäntoista vastaajaa kolmestakymmenestäkahdesta ei vastannut kohtaan mitään. Täysin oikeita, ++-kategorian vastauksia heidän joukostaan löytyy vain viisi kappaletta. Sama tilanne oli 8-luokkalaisillakin: 15 vastaajaa ei ole vastannut mitään, ja täysin oikeita vastauksia löytyy vain kaksi. 9-luokkalaisten kohdalla hajontaa tuli jo enemmän, sillä täysin oikeita vastauksia on kuusi ja +-kategorian vastauksia yhdeksän. Kuitenkin tyhjiäkin vastauksia 9-luokkalaisten vastauksien joukossa on yhdeksän kappaletta. Lukiolaisten osalta vastaukset jakautuivat siten, että suoranaisesti vääriä vastauksia ei juuri ole. Vastaukset jakautuivat melko tasaisesti kategorioihin ++, + ja tyhjä.

	++	+	-	tyhjä	yhteensä
7: pojat	1	0	1	11	13
7: tytöt	4	2	4	8	18
8: pojat	0	0	4	9	13
8: tytöt	2	1	3	6	12
9: pojat	1	1	0	2	4
9: tytöt	5	8	1	7	21
I: pojat	0	2	0	4	6
I: tytöt	2	3	1	2	7
II: pojat	3	2	0	2	7
II: tytöt	3	2	1	3	9
YHTEENSÄ	21 (18,9 %)	21 (18,9 %)	15 (13,5 %)	54 (48,6 %)	111 (99,9 %)

Taulukko 22. *Partitiivi*-käsitteen selittäminen aineistossa.

### 5.2.2 Preesens

Tyypillisesti preesensillä ilmaistaan nykyhetken tai tulevaisuuden tapahtumia. Sitä voidaan käyttää myös, kun ilmaistaan yleispätevää totuutta ja usein tai aina tapahtuvia asioita (Leino 1999: 79). Tällaista preesensia voidaan nimittää puhehetken preesensiksi, joka tarkoittaa sitä, että puhehetki, tapahtuma-aika ja viittaushetki ovat samanaikaisia (ISK 2004: 1455). Tällainen luonnehdinta preesensistä nykyhetken aikamuotona kuvaa kuitenkin Ison suomen kieliopin mukaan vain osaa sen käyttötavoista, ja tulkinta puhehetkisyydestä tehdään esimerkiksi aikamääritteistä ja kontekstista. Preesensia voidaan käyttää myös viitattaessa menneeseen eli ns. dramaattisena preesensinä<sup>10</sup>. (ISK 2004: 1456).

<sup>10</sup>Dramaattisessa preesensissä puhuja tarkastelee menneisyyden tapahtumia ikään kuin silminnäkijänä, tapahtuman ajassa läsnä olevana. Preesensin käyttö korostaa tällöin tilanteen ainutlaatuisuutta. Dramaattista preesensia voi käyttää keskustelussa retorisenä keinona tai kerronnassa erottamassa puheenvuoroa tai ajatusta. (ISK 2004: 1456–1457.)

Luokittelussani en kuitenkaan oletta, että vastaajat tunnistaisivat preesensin prototyyppisimmän määrittelyn lisäksi sen erikoiskäyttöön liittyviä merkityksiä. Joissakin vastauksissa tulee kuitenkin esille nykyhetken lisäksi mahdollisuus viitata tulevaisuuteen. Suurin osa kuitenkin liittää preesensin juuri nykyhetkeä kuvaavaksi aikamuodoksi.

Preesens-käsitteen selittämisen olen luokitellut ++-luokkaan, jos vastauksessa tulee esille se, että kysymyksessä on aikamuoto tai verbiin ja nykyhetkeen liittyvä asia (esimerkit 70 ja 71). Hyväksyn myös tähän luokkaan sellaiset vastaukset, jossa viitattiin nykyhetkeen ja annetaan oikeita esimerkkejä (esimerkki 72).

(70) *Nykyinen aikamuoto. Joku tekee jotakin. esim. Nukkuu* (8M6)

(71) *aikamuoto, juoksen* (9N7)

(72) *Asia tapahtuu tällä hetkellä. Esim. Minä kirjoitan.* (IM2)

Olen luokitellut vastauksen +-kategoriaan, jos siinä mainitaan jotenkin nykyhetki ja/tai tulevaisuus, mutta esimerkit jäävät puuttumaan tai ovat osin virheellisiä (esimerkki 73). Toisaalta taas tässä luokassa olevissa vastauksissa saattaa olla oikeita esimerkkejä, mutta selitys jää hataraksi (esimerkit 74 ja 75).

(73) *Aikamuoto. esim. olen juonut.* (7N12)

(74) *ilmaisee nykyhetkeä* (9N18)

(75) *Nykyhetki, juuri tällä hetkellä tapahtuva* (IM1)

Vääriksi tulkitut vastaukset saattavat liittyä ihan muihin asioihin. Oleellista on, että viimeisessä luokassa ovat vastaukset, jotka eivät täytä kahden ensimmäisen luokan ehtoja (esimerkit 76–78).

(76) *Substantiivin perusmuoto Esim. Auto, Kissa talo, karhu* (7M3)

(77) *kertoo menneestä* (8N10)

(78) *Perus muoto verbistä* (IIM4)

Taulukossa 23 on esitetty, kuinka monta vastausta kuhunkin kategoriaan eri luokka-asteilla sukupuolittain on. Preesens on selvästi kyselyn käsitteistä tutuin, sillä sen tuntee hyvin (++-kategoria) 56,7 % vastaajista. Käsitteen tuttuutta puoltaa myös se, että tyhjiä vastauksia on vain 9,9 %. Voikin ehkä ajatella, että tutulta kuulostavan käsitteen merkitystä saatetaan ryhtyä veikkaamaan, vaikka sen sisällöstä ei ihan varmuutta olekaan. Tyhjiä vastauksia lukiolaisilla ei ole ollenkaan ja vääriäkin vain yksi kappaletta. Sen sijaan vielä seitsemännellä luokalla on sekä tyhjiä että vääriä vastauksia on seitsemän kappaletta (vastauksia yhteensä 31).

	++	+	-	tyhjä	yhteensä
7: pojat	3	1	3	6	13
7: tytöt	8	5	4	1	18
8: pojat	8	1	2	2	13
8: tytöt	6	2	4	0	12
9: pojat	2	0	1	1	4
9: tytöt	10	6	4	1	21
alkajat: pojat	5	1	0	0	6
alkajat: tytöt	6	2	0	0	8
jatkajat: pojat	6	0	1	0	7
jatkajat: tytöt	9	0	0	0	9
YHTEENSÄ	63 (56,7 %)	18 (16,2 %)	19 (17,1 %)	11 (9,9 %)	111 (99,9 %)

Taulukko 23. *Preesens*-käsitteen selittäminen aineistossa.

### 5.2.3. Nomini

Sanaluokkajaossa tärkein kriteeri on taiputus. Sen perusteella sanaluokat voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: nomineihin, verbeihin sekä adpositioihin, adverbeihin ja partikkeleihin. Nominien ryhmällä on sija- ja lukutaivutus ja verbeillä persoona-, tempus- ja modustaivutus. Viimeisen pääryhmän jäsenet taipuvat joko vain osittain tai eivät lainkaan. Nominilla on perinteisesti ajateltu olevan neljä alaryhmää: substantiivit,

adjektiivit, pronominit ja numeraalit. Nämä ryhmät voidaan katsoa eri sanaluokiksi syntaktisin ja semanttisin perustein. (ISK 2004: 426.)

Nominien ++-luokkaan olen luokitellut vastaukset, joissa joko luetellaan nomineihin kuuluvat sanaluokat tai kerrotaan nominien taipumisesta (esimerkit 79–81). Jos määrittelyssä on puutteita, huolelliset esimerkit saattavat osoittaa, että käsite on ymmärretty.

(79) *Sanaluokat, jotka taipuvat sijamuodoissa: substantiivit, adjektiivit, numeraalit, pronominit: talon kauniit yhtä minusta* (8N2)

(80) *pronominit, numeraalit, substantiivi ja adjektiivit* (9M3)

(81) *Sana joka taipuu sijan ja luvun mukaan.* (IIN8)

+kategoriaan olen luokitellut sellaiset vastaukset, joissa on liitetty nominin käsite sanaluokkiin. Näiden vastauksien tarkkuudessa saattaa olla paljonkin eroa, kuten esimerkeissä 82 ja 83. Tähän luokkaan olen sijoittanut myös sellaiset määrittelyt, joissa jokin nomineihin lueteltu sanaluokka on väärin (esimerkki 84).

(82) *Kuuluu sanaluokkiin* (7N16)

(83) *Yläkäsite sanaluokista, käsittää substantiivit, adjektiivit ja numeraalit "Kolme punaista autoa."* (IM4)

(84) *Adjektiivit, substantiivit, pronominit ja verbit ovat nomineja* (9N14)

Viimeiseen kategoriaan (-) kuuluvat sellaiset vastaukset, jotka ovat täysin vääriä tai eivät muutoin täytä kahden ensimmäisen kategorian ehtoja (esimerkit 85–87).

(85) *Sana on perusmuodossa* (8M7)

(86) *sijapäätte* (9N1)

(87) *substantiivi, joka on lauseen tekijä Jenna juo* (IIN3)



Taulukossa 24 on esitetty kaikkien vastauksien jakautuminen eri kategorioihin. Nominin selittäminen osoittautuu yllättävän vaikeaksi, sillä lähes puolet (47,7 %) jätti vastaamatta. Tämä on mielenkiintoista, sillä kuitenkin oppikirjat (ks. luku 3.3) käyttävät käsitettä johdonmukaisesti. 7-luokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä on suuri ero käsitteen tunnistamisessa: Tytöistä kymmenen vastaajaa kahdeksastoista tuntee käsitteen merkityksen hyvin. Pojista taas yksikään ei osaa selittää nominin merkitystä hyvin, ja tyhjäksi kohdan olikin jättänyt yksitoista vastaajaa kolmestatoista. 8. ja 9. luokan vastaajien osalta tilanne on tyttöjen ja poikien välillä tasaisempi. Lukiolaiset tunnistavat käsitteen melko huonosti, sillä vain kaksi vastausta päätyi ++-kategoriaan. Suurin osa selittää käsitteen väärin tai jättää sen kokonaan selittämättä.

	++	+	-	tyhjä	yhteensä
7: pojat	0	2	0	11	13
7: tytöt	10	3	1	4	18
8:pojat	1	1	4	7	13
8: tytöt	2	3	1	6	12
9: pojat	1	0	0	3	4
9: tytöt	6	3	6	6	21
I: pojat	0	1	1	4	6
I: tytöt	0	0	6	2	8
II: pojat	0	0	2	5	7
II: tytöt	2	1	1	5	9
YHTEENSÄ	22 (19,8 %)	14 (12,6 %)	22 (19,8 %)	53 (47,7 %)	111 (99,9 %)

Taulukko 24. *Nomini*-käsitteen selittäminen aineistossa.

#### 5.2.4 Infinitiivi

Verbien infiniittisiin muotoihin kuuluvat infiniitit ja partiipit (ISK 2004: 146). Verbien infiniittiset muodot ovat käytökseltään osittain nominien ja osittain verbien

tapaisia. Ne voivat saada objektin, mutta niillä ei taas ole modusta eikä tempusta. Persoonaa voidaan ilmaista possessiivisuffikseilla, ja niillä on sijataivutusta. Partisiipeilla on myös lukutunnus. (ISK 2004: 487.) Infinitiivejä on vanhastaan kutsuttu järjestysnumeroin 1–5 (ks. esim. Leino 1999). Tämä järjestysnumeroin nimetty infinitiivien (ja myös partisiippien) käyttö elää vielä voimakkaasti peruskoulun ja lukion oppikirjoissa. Iso suomen kielioppi esittelee kuitenkin uuden tavan nimittää infinitiivejä A-infinitiiveiksi (kertoa, kertoakseni), MA-infinitiiveiksi (kertomassa) ja E-infinitiiveiksi (kertoessa). Infinitiiveillä on osittainen sijataivutus, ja passiivissa voi olla vain E-infiniivin inessiivi ja MA-infiniivin instruktiivi. (ISK 2004, 487–489.)

Arvelin ennen tutkimuskyselyn toteuttamista, että infinitiivin käsite aiheuttaisi paljon hajontaa vastauksissa. Pilottitutkimuksessa kaikki vastaajat jättivät käsitteen selittämättä. Varsinaisen kyselyn vastauksissa infinitiivi yhdistetään usein perusmuotoon, mutta virheellisesti usein myös nomineihin. Yhdessäkään vastauksessa ei viitata muihin infinitiiveihin kuin ns. A-infinitiivin perusmuotoon. ++-luokkaan olen luokitellut vastaukset, joissa infinitiivin käsite yhdistetään verbeihin ja perusmuotoisuuteen (esimerkit 88 ja 89) tai jompaankumpaan esimerkkien kera (esimerkki 90).

(88) *verbin perusmuoto esim. istua* (8N2)

(89) *perusmuoto verbista tulla menna* (9M3)

(90) *Sanan perusmuoto, sanakirjamuoto, esim. pelata soittaa valmistaa*  
(IM2)

+ -kategoriaan olen luokitellut sellaiset vastaukset, joissa viitataan perusmuotoon tai sanakirjamuotoon, mutta vastausta ei ole täsmennetty esimerkein tai muulla tavoin (esimerkit 91–93). Infinitiivi-käsitteen kohdalla +-vastauksia on huomattavan vähän, vain kolme kappaletta ja nekin kaikki lukiolaisilta.

(91) *Perusmuoto! (sanakirja-muoto)* (IN5)

(92) *Infinitiivi on sanan perusmuoto eli taipumaton muoto.* (IIM5)

(93) *perusmuoto, sanakirjamuoto* (IIN2)

Viimeiseen luokkaan olen sijoittanut ne vastaukset, jotka eivät täytä edellä mainittuja ehtoja. Joissakin vastauksissa ehdotetaan esimerkkien avulla infinitiivin tarkoittavan nominin ja erityisesti substantiivin perusmuotoa (esimerkit 94 ja 95). Nuorimmat vastaajat ovat olleet melko arkoja edes arvaamaan infinitiivi-käsitteen sisältöä, mutta yhdeksäsluokkalaiset ja lukiolaiset ovat tuottaneet vastauksia myös tähän viimeiseen kategoriaan. Mukana on myös täysin eri asioihin viittaavia vastauksia (esimerkki 96).

(94) *infinitiivi on perusmuoto esim. auto* (9N6)

(95) *Sanakirjamuoto Auto, talo, minä jne.* (IM6)

(96) *käskymuoto esim. mene pois! siivoa jälkesi!* (IIN7)

Vastaajista 63 eli 58,5 % ei vastannut mitään tähän kohtaan. Taulukossa 25 on eritelty kaikki vastaukset. Seitsemäsluokkalaisille käsite oli selvästi outo. Vain yksi oli uskaltanut kohtaan vastaamaan, mutta hänen määrittelynsä oli kuitenkin heikko. Huomionarvoista on, että ainoana 8-luokkalaisena hyvin käsitteen selittänyt tyttö oli osannut vastata hyvin myös kaikkiin muihin määrittelykohtiin. Sama tilanne oli myös erään 9. luokan pojan kohdalla. Yläkoululaisista käsite oli selvästi tutuin 9. luokan tytöille, sillä heistä seitsemän kahdestakymmenestä yhdestä osaa selittää käsitteen hyvin. Toki heidänkin vastauksiensa joukossa on myös vääriä (9 kappaletta) ja tyhjiäkin (5 kappaletta) vastauksia. Lukiolaiset tunnistavat infinitiivi-käsitteen selvästi yläkoululaisia paremmin.

	++	+	-	tyhjä	yhteensä
7: pojat	0	0	0	13	13
7: tytöt	0	0	1	17	18
8: pojat	0	0	2	11	13
8: tytöt	1	0	0	11	12
9: pojat	1	0	1	2	4
9: tytöt	7	0	9	5	21
I: pojat	1	0	3	2	6
I: tytöt	5	1	0	2	8
II: pojat	2	1	3	1	7
II: tytöt	6	1	1	1	9
YHTEENSÄ	23 (20,7 %)	3 (2,7 %)	20 (18,0 %)	65 (58,5 %)	111 (99,9 %)

Taulukko 25. *Infinitiivi*-käsitteen selittäminen aineistossa.

### 5.2.5 Konditionaali

Suomen kielessä on neljä modusta: indikatiivi, konditionaali, potentiaali ja imperatiivi. Konditionaalin aikamuotoja ovat preesens ja perfekti. Konditionaalilla toiminta voidaan ilmaista jotenkin ehdolliseksi tai todenvastaiseksi. (Leino 1999: 80–81.) Konditionaalilla ilmaistaan mahdollisuuden merkitystä, esim. asiantiloja, jotka ovat suunniteltuja, ennustettuja tai kuviteltuja. Näiden asiantilojen ei tarvitse olla vielä olemassa todellisessa maailmassa. Konditionaalia voidaan käyttää myös esimerkiksi jonkin toisen aikeita referoitaessa, lasten kielessä leikkejä suunniteltaessa sekä vetoimuksia, kutsuja, tiedusteluja ja ehdotuksia tehtäessä. (ISK 2004: 1512–1513.) Konditionaalinn tunnus on *-isi-* (Leino 1999: 81).

Konditionaalinn ++-luokkaan olen sijoittanut sellaiset vastaukset, joissa mainitaan käsitteen liittyvän verbeihin, ja modus tuodaan jotenkin esille (esimerkki 97). Lisäksi olen hyväksynyt vastaukset, joissa mainitaan *-isi-*tunnus ja annetaan määrittelyä tukevia esimerkkejä (esimerkit 98 ja 99).

(97) *Verbin modus. Ilmaisee tekemisen ehdollisena esim. avaisin* (8N2)

(98) *verbin isi-muoto tulisi menisi* (9M3)

(99) *isi-muoto ajaisin, heittäisivät* (IIM7)

+kategoriaan olen luokitellut vastaukset, joissa esiintyy pelkkä *-isi*-tunnus tai pelkkiä, oikeita esimerkkejä (esimerkki 100). Monissa vastauksissa tuodaan esiin kyseiseen modukseen liittyvä ehdollisuus, jossittelu (esimerkit 101 ja 102).

(100) *isi-tunnus* (8M9)

(101) *Sanan lopussa on -isi, mitä tapahtuisi* (9N11)

(102) *Joku tekisi jotakin. Ilmaisee aikomusta. Esim. Pekka tekisi läksyt jos...* (IIN8)

Viimeiseen kategoriaan eli ns. väärin vastauksiin tuli vain kolme ehdotusta. Vastaukset saattavat olla puutteellisia (esimerkit 103 ja 104). tai täysin virheellisiä (esimerkki 105).

(103) *sanantaivutusta* (8M9)

(104) *muusta rakenteesta johtuva taivutus* (IIM3)

(105) *Adjektiivin toine vertailumuoto* (IIM4)

Taulukossa 26 on kaikkien vastauksien sijoittuminen eri luokkiin. Kaiken kaikkiaan konditionaali on toiseksi tunnetuin käsite heti preesensin jälkeen. Hyvin käsitteen tunnistaa 35,1 % vastaajista ja melko hyvin 18,9 %. Seitsemäsluokkalaisten eivät vielä ole moduksia käsitelleet, joten on odotuksenmukaista, että heistä lähes kaikki jättivät kohdan tyhjäksi. Yksi vastaaja on kuitenkin osannut selittää käsitteen hyvin. 8-luokkalaisten vastauksissa on jo melko monella jokin käsitys konditionaalien merkityksestä. Tyhjiäkin vastauksia joukossa on vielä kuitenkin melko runsaasti (14/31). Modukset käsitellään yleensä kahdeksannella luokalla, mutta se ei näy vastauksista, sillä vain viisi on selittänyt käsitteen hyvin. Lukiolaisille käsite on melko tuttu. Tyhjiä vastauksia on vain yksi ja täysin väärä kaksi.

	++	+	-	tyhjä	yhteensä
7: pojat	0	0	0	13	13
7: tytöt	1	0	0	17	18
8: pojat	1	3	1	8	13
8: tytöt	4	2	0	6	12
9: pojat	2	0	0	2	4
9: tytöt	14	6	0	1	21
I: pojat	2	3	0	1	6
I: tytöt	7	1	0	0	8
II: pojat	4	1	2	0	7
II: tytöt	4	5	0	0	9
YHTEENSÄ	39 (35,1%)	21 (18,9%)	3 (2,7%)	48 (43,2%)	111 (99,9%)

Taulukko 26. *Konditionaali*-käsitteen selittäminen aineistossa.

### 5.3 Asenteet äidinkielen opetusta kohtaan

Kyselyn kolmannessa osassa tavoitteeni on selvittää oppilaiden omia ajatuksia kieliopin opetuksesta ja oppimisesta. Oppilaat ovat vastanneet kolmeen avoimeen kysymykseen omin sanoin (liite 1). Kysymykset ovat seuraavat:

1. Mitkä äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueet ovat mielestäsi mielenkiintoisimpia?
2. Onko äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja mielestäsi sopiva määrä koulussa? Kaipaisitko opetusta johonkin osa-alueeseen lisää?
3. Pidätkö lukemisesta? Mitä luet vapaa-aikanasi (esim. sanomalehdet, aikakauslehdet, sarjakuvat, kaunokirjallisuus, tietokirjallisuus)?

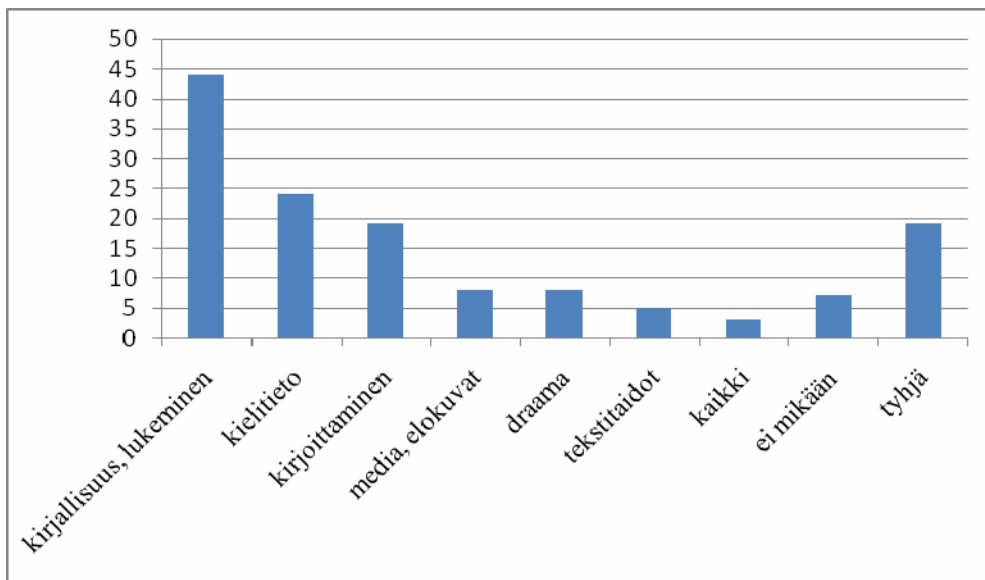
Lisäksi kysyn oppilaiden mielipiteitä seitsemän väittämän avulla.

Olen luokitellut oppilaiden avointen kysymysten vastaukset ryhmiin siten, että ensimmäisessä kysymyksessä on yhdeksän ryhmää, toisessa kuusi ryhmää ja

kolmannessa viisi ryhmää. Ensimmäisessä kysymyksessä oppilaan vastaus saattaa kuulua useampaankin kuin yhteen ryhmään. Seuraavassa käsitelen oppilaiden vastauksia kunkin avoimen kysymyksen osalta.

### 5.3.1 Äidinkielen mielenkiintoisimmat osa-alueet

Kyselyn kolmannessa osassa oppilaat saavat kertoa, mitkä äidinkielen osa-alueet ovat heidän mielestään mielenkiintoisimpia. Vastaukset hajaantuvat melko paljon. Olen luokitellut saamani vastaukset yhdeksään eri ryhmään (kaavio 1): kirjallisuus ja lukeminen, kirjoittaminen, kielenrakenne ja kielitieto, tekstitaidot ja tekstilajit, draama ja itseilmaisu, media ja elokuvat, kaikki, ei mikään sekä tyhjä ja en tiedä. Kolme suosituinta ovat kirjallisuus ja lukeminen (44 vastaajaa), kielen rakenne ja kielitieto (24 vastaajaa) sekä kirjoittaminen (19 vastaajaa). Yksittäinen vastaaja saattaa mainita yhtä useamman osa-alueen, joten hän saattaa esiintyä vastaajana monessa ryhmässä.



Kaavio 1. Äidinkielen kiinnostavimmat osa-alueet vastaajien mielestä.

Kirjallisuus ja lukeminen on varsinkin tyttöjen suosiossa. Esimerkiksi 7-luokkalaisista tytöistä tämän mainitsee kymmenen vastaajaa ja 9-luokkalaisista yhdeksän. Tämän kohdan luokittelussa vaikeutena on se, etteivät vastaajat juurikaan

erottele, millaista lukemista tarkoittavat. Lukeminen saattaakin oppilaiden käsitteistössä ulottua oppikirjojen tekstikappaleiden lukemisesta tekstiviestin lukemisen kautta aina kaunokirjallisuuden lukemiseen asti. Osa vastaajista mainitsee taas suoraan kirjallisuuden, joten tähän ryhmään kuuluvat myös esimerkiksi kirjallisuuden historiasta kiinnostuneet.

Kielen rakenne ja kielitaito mainitaan vastauksissa toiseksi useimmin (taulukko 27). Tytöt tuovat tätä aluetta esille selvästi poikia enemmän, sillä kielen rakenteen ja kielitiedon maininneista on kuusitoista tyttöä ja kahdeksan poikia. Tähän ryhmään olen luokitellut hyvin monenlaisia kieleen liittyviä asioita. Kielenhuoltoon liittyviä kommentteja on joitakin. Esimerkistä 106 ja 107 on helppo huomata se, että saman vastaajan vastaus saattaa liittyä useampaankin, keskenään hyvinkin erilaiseen ryhmään.

(106) *Runot ja Isot alkukirjaimet, pilkut sekä pisteet, sanaluokat.* (8N3)

(107) *Oikeinkirjoitus, murteet* (9N19)

Vastauksissa viitataan myös kielen historiaan, sanojen alkuperään ja sanojen johtamiseen (esimerkit 108 ja 109).

(108) *kielioppi, koska se on monimutkainen ja historia, kielen alkuperä* (IIM2)

(109) *Sanojen johtaminen ja muodostuminen, niiden alkuperä, esim. Appelsiini - ”kiinan omena”. :)* (IIN6)

7:pojat	7:tytöt	8:pojat	8:tytöt	9:pojat	9:tytöt	I:pojat	I:tytöt	II:pojat	II:tytöt
3	7	2	2	0	5	1	0	2	2

Taulukko 27. Kielitiedon ja kielen rakenteiden kiinnostavuus vastaajien mielestä.

Vaikka kieleen liittyvät aiheet nousevatkin toiseksi suosituimmiksi vastauksissa, esiin nousee myös täysin erilaisia näkemyksiä asiasta (esimerkit 110 ja 111).



(110) *Kaikki mikä ei liity kielioppiin*, (8M8)

(111) *Muu paitsi kielioppi*. (8N9)

Draamaan ja itseilmaisuun liittyviin sisältöihin on melko tasaisesti yhdestä kolmeen mainintaa luokka-astetta kohti yhdeksättä vuosiluokkaa lukuun ottamatta. Tähän ryhmään olen sijoittanut niin suullisiin harjoituksiin viittaavat vastaukset kuin myös draamaa ja teatteria koskevat maininnat. Ryhmä on melko laaja, mutta hajotettuna useampaan osaan se ei olisi mielestäni kovinkaan mielekäs, sillä ryhmistä tulisi tällöin hyvin pieniä.. Esimerkissä 112 korostuu vastaajan oma harrastuneisuus. Esimerkissä 113 puolestaan viitataan siihen, että esimerkiksi suullisista harjoituksista koetaan olevan hyötyä käytännön elämän tilanteissa.

(112) *Lyriikka ja epiikka. Varsinkin draama on lähellä sydäntä teatteriharrastuksen vuoksi*. (IN4)

(113) *Ne, jotka valmistavat todellisiin elämän tilaisuuksiin. Esim. Puheen pitämiseen tai muuhun muodolliseen tilanteeseen*. (IIM6)

Mediaan ja elokuvaan liittyviä vastauksia on aineistossa mielestäni yllättävän vähän. Vastaajista vain kahdeksan mainitsee jommankumman, ja nämä vastaukset painottuvat selvästi yläkoulun seitsemännelle luokalle (esimerkki 114). Syitä esimerkiksi mediaan osoitettuun vähäiseen kiinnostukseen on syytä pohtia, sillä mediataitojen opetus koetaan kuitenkin nykyään usein tärkeäksi osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Yksi vaihtoehto voi olla sekin, etteivät oppilaat enää koe mediatietoja ja -taitoja erillisiksi oppisisällöiksi ja oppimisen kohteiksi vaan ne kulkevat mukana luonnollisina välineinä muun opetuksen lomassa.

(114) *Se ku näytellään ja katotaa filmiä* (7M4)

Seitsemän vastaajaa on sitä mieltä, ettei mikään oppiaineen sisällöistä ole mielenkiintoinen. Toisaalta taas löytyy kolme vastaajaa, joiden mielestä kaikki osa-alueet ovat mielenkiintoisia. Tyhjäksi kohdan on jättänyt tai muutoin tietämättömyytensä asiaan ilmaisee yhdeksäntoista vastaajaa. Määrä on melko suuri,

kun otetaan huomioon, että saman verran kannatusta sai kolmanneksi suosituin ryhmä eli kirjoittaminen.

### 5.3.2 Äidinkielen opetuksen määrä ja sisältö

Toisessa avoimessa kysymyksessä haluan selvittää oppilaiden mielipiteitä äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärään. Samalla kysyn myös, pitäisikö johonkin osa-alueeseen käyttää enemmän aikaa. Olen jaotellut vastaukset kuuteen ryhmään (kaavio 2): 1) tunteja on liikaa, 2) tunteja on sopivasti/liikaa, 3) tunteja on sopivasti, 4) tunteja on sopivasti/liian vähän, 5) tunteja on liian vähän ja 6) tyhjä vastaus/en tiedä. Kahdeksankymmentäyksi vastaajaa eli selvä enemmistö vastaajista on sitä mieltä, että tunteja on sopivasti (esimerkki 115). Tunteja on selvästi liikaa yhdeksän vastaajan mielestä (esimerkki 116). Näistä vastaajista kuusi on seitsemännen luokan poikia. Tunteja on sopivasti tai hieman liikaa kahdeksan oppilaan mielestä (esimerkki 117). Näin ollen vastaajista yhteensä seitsemäntoista on sitä mieltä, että tuntimäärää voisi vähentää.

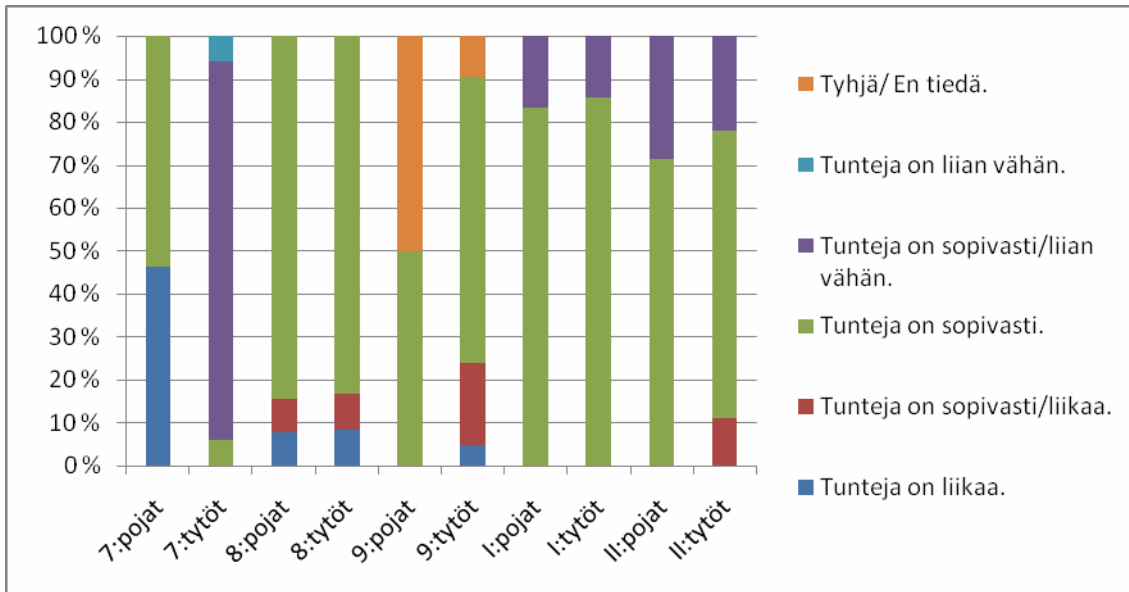
Vastaajista seitsemän ilmaisee varovaisen kantansa sen puolesta, että tunteja on liian vähän (esimerkki 118). Selvästi liian vähän tunteja ei ole yhdenkään vastaajan mielestä. Neljä vastaajaa on jättänyt kohdan tyhjäksi tai ilmaissut tietämättömyytensä.

(115) *Aika sopivasti, kuitenkin äidinkieltä saa paljonkin jos haluaa. (IM3)*

(116) *liikaa. En kaipaa opetusta lisää. Se on tyhmää ja epäkehittävää paitti ku katotaa jotai vilmei. (8N11)*

(117) *Mielestäni niitä on pikemminkin liikaa. Pakollisten kurssien määrää saisi vähentää, tuntuu että sitä on koko ajan Voitaisiin käydä kirjallisuutta enemmän, kielioppijuttuja vähemmän (IN3)*

(118) *On, ei ainakaan liikaa! Kielen ”perustelua”; mistä mikäkin tulee ja miksi. (IIN6)*



Kaavio 2. Äidinkielen oppituntien määrän sopivuus vastaajien mielestä.

Oppilaat esittävät vastauksissaan monenlaisia toiveita siitä, mihin osa-alueisiin äidinkielen tunneilla voitaisiin käyttää enemmän aikaa. Suullisia harjoituksia, esityksiä ja ilmaisutaitoa toivotaan useassa vastauksessa lisää (esimerkit 119–121) .

(119) [tuntimäärä] *on sopiva. Jotain suullista puhumista ja harjoituksia lisää.* (7N6)

(120) *esityksiä lisää ja on oikea määrä* (7M4)

(121) *on sopivasti, ilmaisutaitoa voisi olla aikän tunneilla, koska nyt se on valinnaisena* (8N8)

Kirjoittamiseen kaivataan lisää harjoitusta. Toisaalta vastauksissa ilmenee, että oppilaat haluavat myös ohjattua kirjoitusten laadintaa (esimerkki 122). Toisaalta taas vastaajat kaipaavat luovaa kirjoittamista ja sitä kautta itsensä vapaata ilmaisua (esimerkit 123 ja 124).

(122) *Ehkä erilaisten kirjoitusten laatimisen opettamiseen voisi käyttää enemmän aikaa.* (IIN8)

(123) *Luovaa kirjoitusta lisää.* (IIM7)

(124) *Itsensä ilmaisuun tunneilla, luovaa kirjoitusta. On sopiva määrä.* (IIN3)

Kielen rakenteeseen ja kielioppiin kaivataan lisäopetusta useassa vastauksessa. Nämä vastaajat eivät painotu mihinkään tiettyyn luokka-asteeseen vaan halukkuutta löytyy esimerkiksi sekä 8. ja 9. luokalta sekä lukiosta. Yläkoululaiset tuovat esille jonkin verran konkreettisia kieliopin alueita, joihin kaipaavat lisäopetusta (esimerkit 125–127). Lukiolaiset tuovat taas esille laajemmin haluavansa yleisesti kerrata kieliopin käsitteistöä ja sisältöjä (esimerkit 128 ja 129).

(125) *On niitä tarpeeksi. Taivuttelu juttuihin ja sanaluokkiin.* (8N4)

(126) *Joo varmaan tohon viimeeseen ku en osaa näitä* (8N12)

(127) *On tarpeeksi, ehkä liikaakin. Sijamuotoihin ja -päätteisiin kaipaisin lisää.* (9N5)

(128) *Peruskielioppikäsitteitä voisi kerrata.* (IIM2)

(129) *Joo sopivasti. Kielioppia pitäisi mielestäni harjoitella enemmän.* (IIN5)

### 5.3.3 Lukeminen harrastuksena

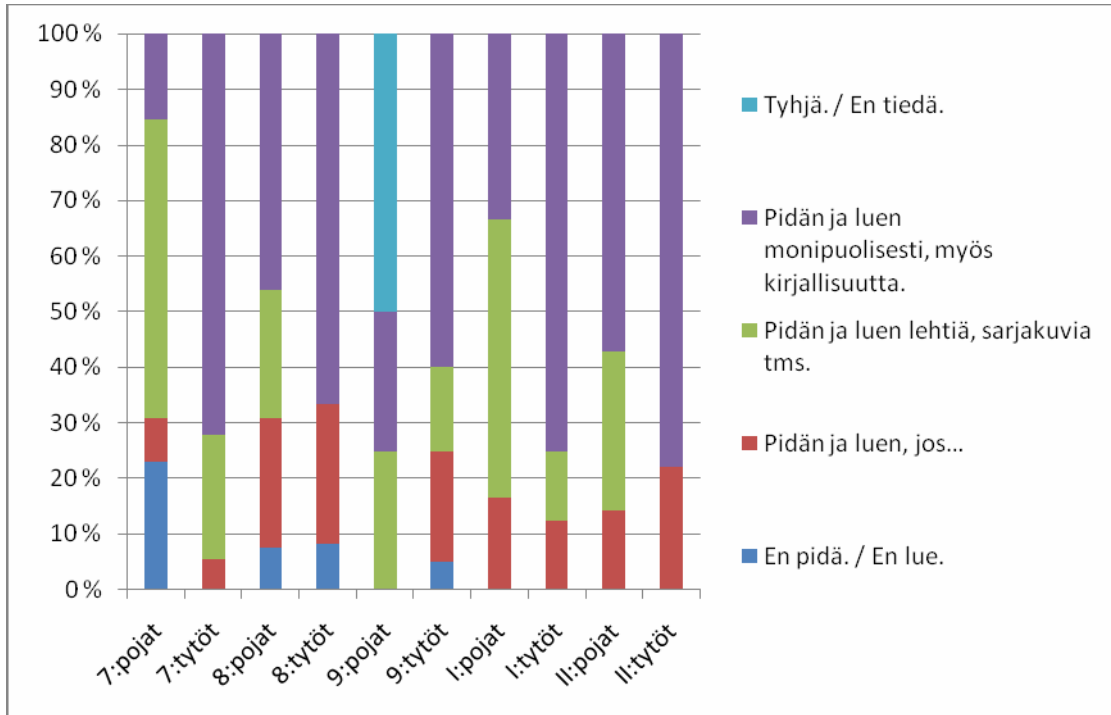
Kolmannessa avoimessa kysymyksessä olen kiinnostunut oppilaiden lukuhuista ja -tottumuksista. Vastaajat kertovat, pitävätkö he lukemisesta ja mitä he lukevat. Olen jakanut vastaukset viiteen ryhmään (kaavio 3). Ryhmät ovat seuraavat:

- 1) En pidä. / En lue.
- 2) Pidän ja luen, jos...
- 3) Pidän ja luen lehtiä/sarjakuvia tms.
- 4) Pidän ja luen monipuolisesti, myös kirjallisuutta.
- 5) Tyhjä. /En tiedä.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat vastaajat, jotka ilmoittavat, etteivät pidä lukemisesta tai etteivät lue ollenkaan vapaa-ajalla. Jos he lukevat vapaa-ajalla, lukeminen on satunnaista ja koostuu lyhyistä teksteistä (esimerkit 130 ja 131). Tähän ryhmään kuuluvia vastaajia on aineistossa kuusi, joista kolme on seitsemäsluokkalaisia poikia.

(130) *e. enkä lue vapaa ajal muuta ku jostai lehdestä jotai lyhkäsiä sarjakuvia (7M2)*

(131) *en lue mitään koton, paitsi joskus jotai seiskaa tai jotai (7M1)*



Kaavio 3. Vastaajat lukuharrastuneisuuden mukaan ryhmiteltyinä.

Seuraavaan ryhmään kuuluvat sellaiset lukijat, jotka lukevat tietyin ehdoin. Ehtona saattaa olla esimerkiksi se, että luettavat tekstit ovat riittävän mielenkiintoisia (esimerkit 132–134) tai se, että aikaa jää muulta tekemiseltä (esimerkki 135). Tähän ryhmään kuuluu jo selvästi edellistä enemmän vastaajia (17). Ryhmään kuuluvia löytyy jokaiselta luokka-asteelta, sekä tytöistä että pojista lukuun ottamatta 9. luokan poikia.

(132) *Pidän lukemisesta, jos on hyvä kirja. Luen yleensä sarjakuvia tai Manga-kirjoja (8M12)*

(133) *En oikeen. ei ole aikaa lukea, mikään kirja ei oikeen kiinnosta paitsi Harry Potterit jotka olen kaikki lukenut. SUOSIKKI-lehteä tilaan ja tulee joskus luettua. (8N4)*

(134) *kaunokirjallisuus, Pidän lukemisesta vain jos kirja on oikein mielenkiintoinen.* (9N14)

(135) *Pidän, silloin kun siihen on aikaa noin kerran vuodessa! Lehtiä selaa tietysti päivittäin, mutta kunnan romaanin ääreen ehtii liian harvoin.* (IIN6)

Toiseksi suurin ryhmä muodostuu niistä vastaajista, jotka pitävät lukemisesta, mutta eivät yleensä tartu kirjaan vaan esimerkiksi sarjakuvalehtiin. Näitä vastaajia on kaiken kaikkiaan aineistossa kaksikymmentäneljä. Seitsemän näistä on 7. luokan poikia. Tämä on mielenkiintoista, kun ottaa huomioon, että 7-luokkalaisia poikia vastaajista on yhteensä vain kolmetoista. Kuten jo aiemmin mainittiin, kolme 7-luokkalaista poikaa ilmoittaa lisäksi vastauksessaan, ettei lue ollenkaan. Erittäin aktiivisia lukijoita – eli niitä, jotka lukevat myös kirjallisuutta – on 7. luokan poikien joukossa vain kaksi. Kaiken kaikkiaan näitä lehtien ja sarjakuvien lukemiseen keskittyviä vastaajia löytyy melko tasaisesti jokaiselta vuosiluokalta (esimerkit 136 ja 137).

(136) *Aikakauslehtiä ja sanomalehtien urheilusivuja. Uutisia luen television teksti-TV:stä.* (IM2)

(137) *En lue paljon kunnollisia kirjoja, Luen aikakaus ja sanomalehtiä Myös netissä tulee seurattua uutisia paljon.* (IM3)

Viimeinen ryhmä on suurin, sillä siihen kuuluu kuusikymmentäyksi vastaajaa eli yli puolet aineistossa mukana olevista. Nämä vastaajat pitävät lukemisesta ja lukevat monipuolisesti myös kauno- ja/tai tietokirjallisuutta. Monet näistä vastaajista kertovat hyvinkin tarkasti lukutottumuksistaan ja kirjallisuusmieltymyksistään. Kaunokirjallisuus on monipuolisesti esillä, ja tietokirjallisuuskin mainitaan pariin otteeseen (esimerkit 138–142).

(138) *Pidän todella paljon lukemisesta. Luen mielelläni sarjakuvia, nuortenkirjoja, sanomalehtiä ym. Olen myös kiinnostunut luontokirjallisuudesta.* (7N12)

(139) *Pidän. Romaaneja, sarjakuvia, lehtiä ja vähän tietokirjallisuutta.* (8M8)

(140) *juu, kirjastosta lainailen nuortenkirjoja ja sanomalehtiä luen ainakin pari kertaa viikossa* (8N1)

(141) *Rakastan lukemista! Aina on joku kirja luettavana. Sanomalehtiä harvemmin, nykyään luen paljon fantasiaa.* (IN1)

(142) *Pidän lukemisesta. En lue kovin paljon nuorten kirjallisuutta, vaan lähinnä Väinö Linnan teoksia, Suomen historiasta kertovia teoksia, erilaisia poliittisia kirjoja ja satunnaisesti runoutta sekä dekkareita.* (IN4)

Tämä viimeinen avoin kysymys kiinnosti selvästi vastaajia, sillä moni innostui kirjoittamaan melko pitkästikin omista lukutottumuksistaan. Mukana oli myös itsearviointia esimerkiksi siitä, miksi ei juurikaan ole innostunut lukemisesta. Tämän kysymyksen mielenkiintoisuus näkyy myös siinä, että vain kaksi vastaajaa jätti tämän kohdan tyhjäksi.

### 5.3.3 Äidinkielen opiskelun mielekkyys

Kolmannen osion kysymyksiin 4–11 oppilaat vastasivat Likertin asteikon mukaisesti valitsemalla vaihtoehdon 1–5 (1= olen täysin samaa mieltä, 3= en ole samaa, mutten eri mieltäkään, 5= olen täysin eri mieltä). Väittämät ovat seuraavat:

4. Opiskelen äidinkieltä koulussa mielelläni.
5. Äidinkielen opiskelu koulussa on mielestäni monipuolista.
6. Omaksun helposti kielioppiin liittyviä asioita.
7. Kieliopin opiskeleminen on mukavaa.
8. Äidinkielen kieliopin opiskelusta on hyötyä muiden kielten opiskelussa.
9. Äidinkielen kielioppia opetetaan liian paljon.
10. Tämän kyselyn asiat olivat minulle tuttuja
11. Haluaisin tutustua tämän kyselyn asioihin vielä paremmin.

Taulukossa 28 on esitetty kunkin vastaajaryhmän vastauksien keskiarvot kysymyksittäin. Huomioitavaa on, että kymmenes kysymys on esitetty siten, että

vastauksissa alhainen keskiarvo kuvaa negatiivista suhtautumista. Muutoin pienet keskiarvot kuvaavat positiivista asennoitumista. Alimmalla rivillä olevat kokonaiskeskiarvot on laskettu ryhmäkohtaisten keskiarvojen perusteella.

	4	5	6	7	8	9	10	11
7: pojat	2,84	2,46	3,07	3,15	2,61	2,46	3,76	4,00
7: tytöt	1,72	1,61	2,05	2,16	2,05	3,72	3,55	3,33
8: pojat	1,84	1,92	2,73	2,76	2,07	3,23	3,61	4,00
8: tytöt	1,91	2,00	2,66	2,66	1,41	3,50	3,83	3,33
9: pojat	3,00	3,00	2,66	3,00	2,00	3,00	4,00	3,33
9: tytöt	2,45	2,40	2,65	3,21	1,75	3,10	3,40	3,47
I: pojat	2,33	2,00	2,33	1,83	2,16	2,50	3,50	3,16
I: tytöt	2,25	2,00	2,00	3,37	1,87	2,62	2,50	3,62
II: pojat	2,14	1,85	2,42	3,00	1,42	3,28	3,14	3,28
II: tytöt	1,66	1,66	2,11	2,66	1,66	3,11	3,11	3,00
Keskiarvo	2,21	2,09	2,47	2,78	1,90	3,05	3,44	3,45

Taulukko 28. Kysymysten 4–11 keskiarvot vastaajaryhmittäin.

Vastaajat suhtautuvat melko positiivisesti äidinkielen opiskeluun yleensä (neljäs kysymys). Vastauksien keskiarvot liikkuvat välillä 1,66 ja 3,00. Positiivisimmin suhtautuvat lukiossa toista vuotta opiskelevat tytöt (1,66) ja yläkoulun 7-luokkalaiset tytöt (1,72). Negatiivisimmin puolestaan äidinkielen opiskeluun suhtautuvat 9. luokan pojat (3,00) ja 7. luokan (2,84) pojat. Opetushallituksen oppimistuloksia arvioivassa kansallisessa tutkimuksessa (Korkeakoski 2001: 148) 6. luokan suorittaneille on esitetty sama väite. Tulokset vaihtelevat välillä 2,9–3,5 (1= olen täysin eri mieltä, 5= olen täysin samaa mieltä). Positiivisimmin suhtautuvat suomenkieliset tytöt ja negatiivisimmin ruotsinkieliset pojat. Tulosta tulkittaessa on otettava huomioon, että kyseisessä tutkimuksessa kolme tarkoittaa ”en osaa sanoa”. Toisaalta taas Opetushallituksen 9-



luokkalaisille teettämän oppimistulosten arvioinnin (Lappalainen 2006: 34) mukaan 37 %:lla oppilaista on myönteinen käsitys oppiaineen kiinnostavuudesta. Lappalaisen mukaan tytöistä myönteinen käsitys on puolella vastanneista (50 %) ja pojilla 24 prosentilla vastanneista (emt.). Kiinnostavuuteen näyttää vaikuttava paljon muun muassa se, miten monipuolisia sisältöjä oppiaineen koetaan sisältävän. Tämän tutkimuksen viidennessä väittämässä ”Äidinkielen opiskelu koulussa on mielestäni monipuolista” positiivisimmat arviot antavat jälleen 7-luokkalaiset tytöt (1,61) ja lukion toisen vuosikurssin tytöt (1,66). Negatiivisimmin suhtautuvat 7. ja 9. luokan pojat (2,46 ja 3,00). Väittämien neljä ja viisi tuloksien välillä näyttäisikin olevan selvä yhteys. Äidinkieltä opiskelevat mielellään ne, jotka pitävät oppiaineen opiskelua monipuolisena.

Kysymykset 6–9 liittyvät suoraan koulussa opetettavaan äidinkielen kielentuntemukseen. Väittämässä käytän termiä ”kielioppi”, koska uskon sen olevan oppilaille kielentuntemusta läpinäkyvämpi. Lisäksi haluan painottaa, että väitteessä ollaan erityisen kiinnostuneita kielen rakenteiden opettamiseen liittyvistä asioista. Kuudennessa kysymyksessä vastaajat tuovat esille näkemyksensä omista taidoistaan kieliopin opiskelijoina. Väitteen ”Omaksun helposti kielioppiin liittyviä asioita” keskiarvot ovat välillä 2,05–3,07. Positiivisimmin omaan oppimiseensa suhtautuvat 7. luokan tytöt ja negatiivisimmin 7. luokan pojat. Kaikkien vastaajaryhmien keskiarvo on 2,47, joten vastaajat suhtautuvat melko positiivisesti omiin kykyihinsä omaksua kieliopillista tietoa. Lappalaisen tekemässä Opetushallituksen tutkimuksessa viidelläkymmenellä prosentilla oppilaista on myönteinen käsitys omista mahdollisuuksistaan äidinkielen opiskelussa (Lappalainen 2006: 34).

Väitteessä seitsemän ”Kieliopin opiskeleminen on mukavaa” kaikkien vastaajaryhmien keskiarvo on 2,78. Positiivisimmin kieliopin opiskeluun suhtautuvat lukiossa ensimmäistä vuotta opiskelevat pojat (1,83) ja negatiivisimmin lukiossa ensimmäistä vuotta opiskelevat tytöt (3,37). Väitteen yhdeksän ”Äidinkielen kielioppia opetetaan liian paljon” kanssa samaa mieltä ovat eniten 7-luokkalaiset pojat (2,46) sekä lukion ensimmäisen vuosikurssin pojat (2,50) ja tytöt (2,62). Väitettä vastaan ovat voimakkaimmin 7. luokan tytöt (3,72). Väitteeseen vastanneiden ryhmien kokonaiskeskiarvo on 3,05.

Vastaajat suhtautuvat kaiken kaikkiaan positiivisimmin väitteeseen ”Äidinkielen kieliopin opiskelusta on hyötyä muiden kielten opiskelussa”. Kaikkien vastanneiden ryhmien keskiarvo on 1,91. Oppilaat ovat siis keskiarvoisesti joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa. Kieliopin opiskelun kokevat hyödylliseksi vieraiden kielten kannalta erityisesti 8-luokkalaiset tytöt (1,41) ja lukion toisen vuosikurssin pojat (1,42). Vähiten hyötyä kokevat saaneensa 7. luokan pojat (2,61). Voi kuitenkin sanoa, että vastaajat kokevat saavansa äidinkielen kieliopin opetuksesta melko paljon tai jonkin verran apua vieraiden kielten opiskeluun. Tämä tulos on kiinnostava, sillä asiasta on käyty keskustelua useiden vuosikymmenien ajan. Taustalla lienee äidinkielen opettajien huoli siitä, ettei äidinkieltä ja kirjallisuutta leimattaisi vain välineelliseksi apuaineeksi muiden oppiaineiden opiskelussa (Kauppinen 1997: 578) (ks. luku 4.2).

Osion kaksi viimeistä väitettä (10 ja 11) koskevat kyselyn ensimmäisen ja toisen osion asioita tarkemmin. Väitteillä ”Tämän kyselyn asiat olivat minulle tuttuja” ja ”Haluaisin tutustua tämän kyselyn asioihin vielä paremmin” haluan selvittää, miten tuttuina ja mielenkiintoa herättävinä vastaajat kokevat nimenomaan juuri morfologian aihealueen näin perinteisesti esitettynä. Kysymyksessä kymmenen kaikkien vastaajaryhmien keskiarvo on 3,44. Tästä voikin päätellä, etteivät kyselyn asiat ole kovin tuttuja vastaajille. Vieraimpana aihealueen tämän kyselyn osalta kokevat 9. luokan pojat (4,00) ja tutuimpana lukion ensimmäisen vuosikurssin tytöt (2,50). Vaikka kyselyn asioita ei koettu kovin tuttuina, ne eivät herättäneet vastaajissa suurta mielenkiintoa. Yhdennessätoista väitteessä vastaajilta kysytään, haluaisivatko he tutustua paremmin kyselyn asioihin. Kaikkien vastaajaryhmien keskiarvo nousee 3,45:een. Negatiivisimmin suhtautuvat 7. ja 8. luokan pojat (4,00) ja positiivisimmin lukion toisen vuosikurssin tytöt (3,00).

Väitteiden 4–11 perusteella voi todeta, että tyttöjen asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta kohtaan ovat keskimäärin positiivisemmat kuin poikien. Varsinkin 7. luokan poikien ja tyttöjen välillä ero on selvästi havaittavissa (ks. esim. väitteet 4, 5 ja 7). Tämä sama havainto tyttöjen ja poikien asenteista on tehty monissa tutkimuksissa. Korkeakoski (2001: 92) tuo esille, että lähes kaikilla tutkituilla osalualueilla 6. luokan suorittaneiden tyttöjen asenteet ovat poikien asenteita positiivisemmat. Korkeakosken mukaan tytöt ajattelivat poikia enemmän oppineensa

äidinkielen oppiaineessa hyödyllisiä asioita. He myös kokevat opetuksen monipuolisempana. Korkeakosken tutkimuksessa erot olivat kuitenkin pieniä (emt.). Lappalaisen tutkimuksessa puolestaan joka toinen 9-luokkalainen tyttö ja joka neljäs 9-luokkalainen poika pitää äidinkieltä ja kirjallisuutta kiinnostavana. 60 % tytöistä kertoo opiskelevansa oppiainetta mielellään. Poikien osalta sama luku on vain 28 %. (Lappalainen 2006: 23.)

## 6 LOPUKSI

Tässä tutkielmassa olen tutkinut yläkoululaisten ja lukiolaisten morfologisia analyysitaitoja, käsitteenhallintaa ja asenteita opetusta kohtaan. Tutkimuksen aineiston olen kerännyt kolmiosaisena kyselynä, johon on osallistunut satayksitoista vastaajaa. Näistä vastaajista yläkoululaisia on kahdeksankymmentäyksi ja lukiolaisia kolmekymmentä. Tyttöjä vastaajista on kuusikymmentäkahdeksan ja poikia neljäkymmentäkolme.

Kyselyn ensimmäisessä osassa vastaajat ovat erottaneet lausekontekstiin sijoitetuista sanoista morfeemit ja selittäneet niiden merkityksiä. Eniten tyhjiä vastauksia ovat jättäneet 7. luokan oppilaat (19,4 %) ja vähiten lukion toisen vuosikurssin oppilaat (0 %). Luokka-asteelta toiselle siirryttäessä tyhjien vastauksien määrä vähenee. Poikkeuksena ovat 8. luokan vastaajat, sillä heillä tyhjiä vastauksia on vain 7,2 %, kun taas yhdeksännellä luokalla tyhjäksi on jätetty 11,2 %. Vaikka aihepiirin opetus keskittyy alakouluun ja yläkouluun, tyhjien vastauksien määrä vähenee huomattavasti yläkoulusta lukioon siirryttäessä, sillä ero yhdeksännen luokan ja lukion ensimmäisen vuosikurssin välillä on 9,8 prosenttiyksikköä ja seitsemännen luokan ja lukion toisen vuosikurssin välillä 19,4 prosenttiyksikköä.

Sanavartalon erottaminen on aineiston perusteella ollut yksimielisintä *venettä*-esimerkissä, jossa vain kolme vastaajaa ehdotti jotakin muuta vaihtoehtoa kuin *vene*-. Muissa esimerkeissä hajonta on suurempaa. Johtimissa yllättävää on vähäinen *-ja*-johtimen erottaminen ja tunnistaminen tekijännimijohdokseksi. Tähän vaikuttaa luultavasti epäselvyys kantasanaa, sillä sanavartaloksi aineistossa mielletään helposti *kirja*-. Vastaajat tunnistavat johtimen parhaiten *heräämössä*-esimerkissä. Tunnuksista monikon *-i*-tunnus löytyy helposti sanasta *kauneimmissakin*, mutta monikon *-j*-tunnus jää monelta tunnistamatta *kissojenne*-esimerkissä. Jälkimmäisessä esimerkissä vastaajat ehdottavat kuuttatoista eri tunnusvarianttia. Myös potentiaalinen tunnus tuntuu vieraalta, sillä yhtään täysin oikeaa tunnuksen erottamista ei ole *tullee*-esimerkissä. Viisi vastaajaa kuitenkin mainitsee potentiaalisen selityksissään, ja sanan ehdolliseen merkitykseen viitataan useasti. Päätteissä tulee esille eroja yläkoululaisten ja lukiolaisten analyysitaitojen välillä: lukiolaiset hallitsevat selvästi yläkoululaisia paremmin sijapäätteet esimerkeissä *kauneimmissakin* ja *heräämössä*. Nominien osalta lukiolaiset

eivät haparoi päätteiden erottamisessa yhtä paljon kuin yläkoululaiset. Tämä näkyy ehdotettujen erilaisten päätevarianttien määrässä. Verbeissä tosin samanlaisia jyrkkiä eroja yläkoululaisten ja lukiolaisen välillä ei ole nähtävissä. Morfeemien erottamisessa liitteet ovat vastaajille helpoin ryhmä, sillä kaikissa liitteitä sisältävissä esimerkeissä liitteen on osannut erottaa yli puolet vastaajista.

Kyselyn toisessa osassa oppilaat ovat selittäneet viisi morfologian peruskäsitettä. Taulukossa 29 on eritelty eri käsitteiden luokittelut neljään eri osaamisryhmään. Parhaiten vastaajat ovat selittäneet *preesens*-käsitteen. Käsitteen selittää hyvin kuusikymmentäkolme vastaajaa ja kohtalaisesti kahdeksantoista vastaajaa. Myös konditionaali on vastaajille melko tuttu, sillä sen on osannut selittää hyvin kolmekymmentäyhdeksän vastaajaa ja kohtalaisesti kaksikymmentäyksi vastaajaa. Vaikein käsite on *infinitiivi*. Sen on selittänyt hyvin tai kohtalaisesti kaksikymmentäkuusi vastaajaa. Yli puolet (58,5 %) vastaajista on jättänyt kohdan tyhjäksi. Lukiolaiset tunnistavat selvästi yläkoululaisia paremmin *infinitiivi*-käsitteen. Lisäksi he selittävät hyvin myös käsitteet *preesens* ja *konditionaali*. Tämän tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, että käsitteenhallinta kehittyy edelleen lukiossa, vaikka varsinaista aihepiirin opetusta ei ole. Tämä saattaa johtua jonkinlaisesta kielitajun kehittymisestä lukioikäisenä. Toisaalta uuden tekstitaidon kokeen vaatimukset voivat vaikuttaa siihen, että osa käsitteistä on lukiossa aktiivisessa käytössä. Kuitenkin *nominin* käsite näyttää taas olevan lukiolaisille melko vieras.

	++	+	-	tyhjä / en tiedä
Partitiivi	21 (18,9 %)	21 (18,9 %)	15 (13,5 %)	54 (48,6 %)
Preesens	63 (56,7 %)	18 (16,2 %)	19 (17,1 %)	11 (9,9 %)
Nomini	22 (19,8 %)	14 (12,6 %)	22 (19,8 %)	53 (47,7 %)
Infinitiivi	23 (20,7 %)	3 (2,7 %)	20 (18,0 %)	65 (58,5 %)
Konditionaali	39 (35,1 %)	21 (18,9 %)	3 (2,7 %)	48 (43,2 %)

Taulukko 29. Käsitteiden selittäminen eri osaamisryhmiin luokiteltuna.

Kyselyn kolmannessa osiossa vastaajat pääsevät kertomaan omista kokemuksistaan ja mielipiteistään. Äidinkielen kolme mielenkiintoisinta aluetta ovat vastaajien mielestä kirjallisuus ja lukeminen, kielitieto ja kielentuntemus sekä

kirjoittaminen. Media ja elokuvat sijoittuvat vasta neljännelle sijalle. Kielitietoon ja kielentuntemukseen kuuluvissa vastauksissa mainitaan esimerkiksi kielenhuolto, kielioppi, johtaminen ja murteet. Kielitiedon ja kielentuntemuksen on kiinnostavimpien osa-alueiden joukkoon maininnut kaksikymmentäneljä vastaajaa, joista kuusitoista on tyttöjä ja kahdeksan poikia. Kahdeksankymmentäyksi oppilasta on sitä mieltä, että äidinkielen oppitunteja on koulussa sopiva määrä. Seitsemäntoista mielestä tuntien määrää voisi mahdollisesti vähentää. Oppitunneilla toivotaan lisää esimerkiksi kirjoittamista, ilmaisutaitoa ja kieliopin peruskäsitteitä.

Lukemisharrastuneisuuden mukaan oppilaat jakautuvat neljään eri ryhmään. Kuusikymmentäyksi vastaajaa kertoo lukevansa myös kaunokirjallisuutta. Kaksikymmentäneljä vastaajaa taas tarttuu mieluummin vain sarjakuviin, aikakauslehtiin tai vastaaviin. Kuusi vastaajaa ilmoittaa, ettei pidä lukemisesta tai ei muuten lue ollenkaan. Seitsemäntoista vastaajaa kertoo lukevansa, jos esimerkiksi aikaa muulta jää tai kirja on erityisen mielenkiintoinen. Oppilaat kertovat lukutottumuksistaan mielellään, sillä vain kaksi jätti vastaamatta kysymykseen.

Positiivisimmin äidinkielen opetukseen suhtautuvat kyselyn mukaan 7. luokan ja lukion toisen vuosikurssin tytöt. Negatiivisimmin taas suhtautuvat 7. luokan ja 9. luokan pojat. Asenteiden jakautuminen sukupuolen mukaan on odotuksenmukaista, sillä esimerkiksi Opetushallituksen teettämässä oppimistulosten arvioinneissa tytöt ovat suhtautuneet äidinkieleen poikia positiivisemmin. 7. luokan tytöt suhtautuvat kyselyssä positiivisesti myös kieliopin opetukseen. He luottavat omiin kykyihinsä kieliopin oppijoina, kun taas samankäiset pojat suhtautuvat omiin taitoihinsa kaikista vastaajista negatiivisimmin. Oppilaat kokevat, että äidinkielen kieliopin opetuksesta on hyötyä vieraiden kielten opiskelussa. Kolmannen osion väittämistä he suhtautuvat positiivisimmin vieraiden kielten hyötyä koskevaan väittämään. Oppilaat tuovat vastauksissaan esille, etteivät kyselyn asiat ole heille kovinkaan tuttuja. Toisaalta he eivät kuitenkaan ole pääosin halukkaita tutustumaan asioihin paremmin.

Tämän tutkielman aineiston käsittelyssä olen eritellyt oppilaiden analyysitaitoja, käsitteenhallintaa ja asenteita. Aineiston käsittely on toiminut kartoituksena oppilaiden tiedoista ja taidoista. Tutkielmassa olen myös esitellyt morfologian opetuksen historiaa ja nykykäytäntöjä. Lisäksi olen tuonut esille käytössä olevia oppikirjoja ja opetussuunnitelmia. Olen pyrkinyt antamaan monipuolisen kuvan

siitä, millaista on morfologian opetus ja osaaminen nykyajan yläkoulussa ja lukiossa. Tutkielmani heikkoutena voi pitää kyselyn ensimmäisen osan käsittelyn rajaamista. Vastauksien hajanaisuuden ja moninaisuuden vuoksi olen joutunut käsittelemään vastaukset vain käsitteiden kautta, ja näin ollen erilaisten analyysitapojen esittely on jäänyt suppeaksi. Rajaamista olen toki joutunut tekemään muissakin osioissa. Tutkielman aineisto olisikin voinut koostua vain yhdestä kyselyn osa-alueesta, jolloin käsittely olisi ollut syvällisempää. Toisaalta juuri kolmiosaisen kyselyn monipuolisuus auttaa hahmottamaan aihetta monesta näkökulmasta.

Tutkimusta voisi jatkaa paneutumalla ensimmäisen osan analyysitapoihin vielä tarkemmin, sillä jako perinteisesti sanavartaloon, johtimeen, tunnukseen, päätteeseen ja liitteeseen ei tuo esiin kaikkia piirteitä vastaajien analyysitavoista. Toisaalta aineistoa voisi tarkastella myös siitä näkökulmasta, hahmottavatko oppilaat perinteistä jakoa paremmin Ison suomen kieliopin tavan pitää sekä tunnuksia että päätteitä taivutustunnuksina. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voi todeta, etteivät eri käsitteet ole oppilaille selviä, vaan ne sekoavat keskenään varsinkin kyselyn ensimmäisen osion vastauksissa. Toisaalta jatkotutkimuksessa voisi myös käsitellä jonkin yksittäisen vastaajaryhmän taitoja ja näkemyksiä. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella esimerkiksi 7. luokan oppilaiden vastausten tarkempi analysointi voisi olla antoisaa esimerkiksi tyttöjen ja poikien asenne-erojen perusteella.

Toivottavasti tutkielmani herättää pohtimaan sekä kieliopin opettamisen tapoja että niiden oppilaslähtöisyyttä. Sekä metalingvististä ajattelun kehittymistä kartoittavalle tutkimukselle että pedagogiselle kieliopille tuntuu olevan tarvetta.

## LÄHTEET

### Painetut lähteet:

- ALHO, IRJA – KORHONEN, RIITTA 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. - Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 88–106.
- BOYD, DENISE – BEE, HELEN 2006: *Lifespan development*. Boston: Pearson Education.
- GRÜNN, KARL – GRÜNTAL, SATU – UUSI-HALLILA, TUULA 2004a: *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Helsinki: Tammi.
- GRÜNN, KARL – GRÜNTAL, SATU – UUSI-HALLILA, TUULA 2004b: *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja*. Helsinki: Tammi.
- HARMANEN, MINNA – SIIROINEN, MARI (toim.) 2006: *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- ISK = *Iso suomen kielioppi* 2004. Toimittanut Auli Hakulinen et al. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KAUPPINEN, ANNELI 1997: *Koulukielioppi – Elämänhallintaa ja systeemin löytämisen iloa*. Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti. 4/1997. Helsinki. s. 575–579.
- KAUPPINEN, ANNELI 2006: Kielioppi – joustava resurssi. – Minna Harmanen & Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 93–101.
- KAUPPINEN, SIRPA 1986: *Äidinkielen didaktiikka*. Otavan ainedidaktiikat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- KORKEAKOSKI, ESKO 2001: *Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin*. Oppimistulosten arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- KORHONEN, RIITTA – ALHO, IRJA 2006a: Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen. – Minna Harmanen & Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 103–126.



- KORHONEN, RIITTA – ALHO, IRJA 2006b: Kielioppia kieliopin vuoksi. - Minna Harmanen & Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 71–92.
- KOSKINEN, IRINA 1988: *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Tutkimuksia 67. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KOSKINEN, IRINA 1990: ”*Kieliopin*” paluu. *Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa*. Tutkimuksia 90. Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- KOSONEN, KIRSTI 2006: Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana – Satu Grünthal & Johanna Pietikäinen (toim.). *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. s.12–31.
- KOUKI, ELINA – KYTÖMÄKI, LEENA – RAJAVUORI, ULLA 2002a: *Kielikuvia 7*. Helsinki: WSOY.
- KOUKI, ELINA – KYTÖMÄKI, LEENA – RAJAVUORI, ULLA 2002b: *Kielikuvia 8*. Helsinki: WSOY.
- KOUKI, ELINA – KYTÖMÄKI, LEENA – RAJAVUORI, ULLA 2003: *Kielikuvia 9*. Helsinki: WSOY.
- Ksk 1994 = *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*.1994. Auli Hakulinen et al. Helsinki: Opetusministeriö.
- KUUSENTO, JARI – OKSANEN, INKERI – RUUSKA, HELENA 2001a: *Aleksis 7. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – OKSANEN, INKERI – RUUSKA, HELENA 2001b. *Aleksis 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – OKSANEN, INKERI – RUUSKA, HELENA 2002: *Aleksis 9. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- LAAKSONEN, KAINO & LIEKO, ANNELI 2003: Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

- LANGE, KAISA 1997: *Kokemuksia kieliopista äidinkielen tunneilla*. Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti. 4/1997. Helsinki. s. 584–589.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003a: *Kerroin kaiken tietämäni – Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003b: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- LEINO, PIRKKO 1999: *Suomen kielioppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- LEIWO, MATTI 1982: *Äidinkielen osaaminen ja omaksuminen*. – Maija Larmola (toim.), *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 28–44.
- LEIWO, MATTI 1986: *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- LEIWO, MATTI 1997: *Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli*. – Paula Lyytinen, Mikko Korhonen & Heikki Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY. s. 202–218.
- LONKA, IRMA 1998: *ÄOL ja kielenopetus*. Risto Kaipainen, Irma Lonka ja Juha Rikama. - *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. s. 158–171.
- METSÄMUURONEN, JARI 2006: *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana*. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- NOPSANEN, MAARIT 2003: *Unohtuiko kieli lukiosta?* Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti. 3/2003. Helsinki. s. 419–422.
- PANHELAINEN, IRMELI 2004: *Kielenhuollon Kivijalka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- PIAGET, JEAN – INHELDER, BÄRBELE 1977: *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.

- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 1998: *Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen*. Tampereen Yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetusmonisteita B3/1998. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 2001: *Kielioppien pedagogisia sovelluksia*. Virittäjä 2/2001. . s. 300–308.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 2002: *Äidinkieltä peruskoulussa*. Tampereen Yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetusmonisteita B11/2002. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- RUUSUVUORI, RAIJA (toim.) 1983: *Kielemme tuntemus. Näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SARMAVUORI, KATRI 2000: *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa*. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 19. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.
- SARMAVUORI, KATRI 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Finland Oy.
- VILKUNA, MARIA 2006: *Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi*. – Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 11–24.
- VYGOTSKI, LEV 1982 [1931]: *Ajattelu ja kieli*. Espoo: WSOY.

### **Verkkolähteet:**

- AINEISTOKOULU 2005: Aineistokoulujen opetussuunnitelmat. Aineistokoulujen kunnan www-sivut. Haettu 16.4.2007.
- POPS 2004: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf). Haettu 13.4.2007.
- LOPS 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf). Haettu 15.4.2007.

HAKULINEN, AULI 1997: *Kielioppi apuna kielestä puhuttaessa – esimerkkinä äidinkielenopetus*. Tieteessä tapahtuu 1. Tieteellisten seurain valtuuskunta.  
<http://www.tsv.fi/ttapaht/197/hakuline.html>. Haettu 2.5.2008.

SUKUPUOLI:                tyttö                poika                (ympyröi oikea)

VUOSILUOKKA:    7 lk. 8 lk. 9 lk. alkaja jatkaja abi (ympyröi oikea)

## OSA 1

Sanat koostuvat pienistä osista eli morfeemeista. Ne ovat kielen pienimpiä yksiköitä, joilla on merkitys tai tehtävä. Morfeemeja ovat sanavartalot (**kirja**/stoistamme), johtimet (kirja/**sto**/istamme), tunnukset (kirjasto/**i**/stamme), päätteet (kirjastoi/**ssa**/mme) ja liitteet (kirjastoissa/**mme**). Useimmilla morfeemeilla on myös oma tarkempi nimi. Muistathan, etteivät sanavartalo ja sanan perusmuoto eli ”sanakirjamuoto” ole sama asia, vaikka ne tässä esimerkissä sattuvatkin näyttämään samalta.

**Seuraavassa on kymmenen lausetta, joista jokaisesta on lihavoitu yksi sana.**

- **Poimi lihavoidut sanat taulukon ”sanat”-ruudukkoon (*kauneimmissakin* kohtaan 1, *venettä* kohtaan 2 jne.).**
- **Erottele sanavartalot, johtimet, tunnukset, päätteet ja liitteet omiin sarakkeisiinsa.**
- **Nimeä erotellut morfeemit (johtimet, tunnukset, päätteet ja liitteet) tai selitä niiden tehtävät omin sanoin ”tehtävä”-kohtaan.**

Huom! Pyri vastamaan jokaiseen kohtaan parhaasi mukaan. Vastaa ensin helppoihin kohtiin, ja siirry lopuksi hankalampiin, mikäli aikaa jää. Jokainen kohta on tutkimuksen kannalta tärkeä, joten ethän jätä tyhjiä kohtia.

1. **Kauneimmissakin** timanteissa on sulkeumia.
2. Ei vara **venettä** kaada.
3. Pekka **tullee** tänään ajoissa töihin.
4. Liisan asunnon **punaiseen** värimaailmaan on vaikea tottua.
5. Kuuluisalla **kirjailijalla** oli kiire kirjoittaa uusi menestysteos.
6. Matti **torkahtelee** joskus oppitunnilla.
7. Leikkauksen jälkeen olin ainoa potilas sairaalan **heräämössä**.
8. Onnistuneen esiintymisen jälkeen suorastaan **hypähtelin** kotiin kulkiessani.
9. Teidän **kissojenne** on opittava sisäsiisteiksi.
10. Nämä tehtävät ovat joskus **edistyneidenkin** mielestä hankalia.

	SANA	VARTALO	JOHDIN	TUNNUS	PÄÄTE	LIITE
esim.	<i>kirjastoistamme</i>	<i>kirja</i>	<i>sto</i>	<i>i</i>	<i>sta</i>	<i>mme</i>
teh- tävä			<i>johdin, jolla tehdään esineen nimistä paikkoja</i>	<i>monikon tunnus</i>	<i>sijapääte, mistä jokin on = elatiivi</i>	<i>omistusliite, joka tarkoittaa meidän</i>
1.						
teh- tävä						
2.						
teh- tävä						
3.						
teh- tävä						
4.						
teh- tävä						

5.						
teh- tävä						
6.						
teh- tävä						
7.						
teht- tävä						
8.						
teh- tävä						
9.						
teh- tävä						
10						
teh- tävä						

## OSA 2

Määrittele omin sanoin seuraavat käsitteet. Anna lisäksi esimerkkejä.

### 1. *PARTITIIVI*

---

---

---

### 2. *PREESENS*

---

---

---

### 3. *NOMINI*

---

---

---

### 4. *INFINITIIVI*

---

---

---

### 5. *KONDITIONAALI*

---

---

---



### OSA 3

Vastaa seuraaviin kysymyksiin omin sanoin:

1. Mitkä äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueet ovat mielestäsi mielenkiintoisimpia?

---

---

2. Onko äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja mielestäsi sopiva määrä koulussa?

Kaipaisitko opetusta johonkin osa-alueeseen lisää?

---

---

3. Pidätkö lukemisesta? Mitä luet vapaa-aikanasi (esim. sanomalehdet, aikakauslehdet, sarjakuvat, kaunokirjallisuus, tietokirjallisuus)?

---

---

---

Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto:

1 = olen täysin samaa mieltä, 2 = olen jokseenkin samaa mieltä, 3 = En ole samaa, mutten eri mieltäkään, 4 = Olen jokseenkin eri mieltä, 5 = Olen täysin eri mieltä.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Opiskelen äidinkieltä koulussa mielelläni.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Äidinkielen opiskelu koulussa on mielestäni monipuolista.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.. Omaksun helposti kielioppiin liittyviä asioita.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kieliopin opiskeleminen on mukavaa.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Äidinkielen kieliopin opiskelusta on hyötyä muiden kielten opiskelussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Äidinkielen kielioppia opetetaan liian paljon.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Tämän kyselyn asiat olivat minulle tuttuja.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Haluaisin tutustua tämän kyselyn asioihin vielä paremmin.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tampereella 14.5.2007

Hei!

Olen suomen kielen pääaineopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen tällä hetkellä pro gradu -työtäni, jonka aiheena on yläkoululaisten ja lukiolaisten morfologiset analyysitaidot. Lisäksi olen kiinnostunut nuorten asenteista äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta kohtaan.

Tutkimukseni toteuttamiseen tarvitsen sinun apuasi. Ohessa olevassa kyselyssä on kolme osiota: Ensimmäisessä tarkoituksena on erotella morfeemeja eli sanan osia toisistaan ja määritellä niiden tehtävät. Toisessa osassa on viisi käsitettä, jotka sinun tulisi määritellä omin sanoin ja esimerkein. Kolmannessa osiossa pääset kertomaan omia mielipiteitäsi äidinkielen opetuksesta. Kyseessä ei ole testi eikä koe, mutta vastaathan silti kyselyyn parhaasi mukaan. Jokainen vastaus on tärkeä ja tutkimukselleni merkittävä.

Kysely tehdään yksin ja täysin nimettömänä. Aikaa kyselyn täyttämiseen voit käyttää enintään 40 minuuttia. Jos jokin kohta tuntuu mahdottoman vaikealta, siirry seuraavaan ja palaa hankaliin, jos sinulle jää aikaa vielä loppuksi.

Toimitan opettajallesi tietoa tuloksista tutkimukseni valmistuttua.

Kiitos jo etukäteen ajastasi ja avustasi!

Terveisin

Anne Takamaa

