

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty humanistinen tiedekunta	Laitos – Department kielten laitos
Tekijä – Author Elina Kaasila	
Työn nimi – Title Pedagogisen kieliopin opetuskokeilu: kieliopin opettamisen vaikutus 7.-luokkalaisten lauserakenteisiin.	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu
Aika – Month and year Syyskuussa 2005	Sivumäärä – Number of pages 95 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract Tässä pro gradu –työssä tutkittiin, miten lähtökohdiltaan erilainen kieliopin opetus vaikuttaa 7.-luokkalaisten lauserakenteisiin. Aineistona oli 20 tekstiä kahdesta eri luokasta. Näille luokille opetettiin ennen aineiston tekstien kirjoittamista kaksi oppituntia lauseiden yhdistämistä. Toisen luokan opetus oli pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaista, kun taas toisen luokan opetuksen pohjana oli heidän oppikirjansa <i>Kielikuvia 7</i> . Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia näistä teksteistä, onko lähtökohdiltaan erilaiseen kieliopin opetukseen osallistuneiden luokkien lauserakenteiden käytössä eroja. Lisäksi tutkin, mitä virketyyppejä aineiston teksteissä on käytetty eniten sekä miten argumentointia esiintyy aineistossa. Erotin luokista arvosanojen mukaan hyvän arvosanan saaneet sekä heikomman arvosanan. Tämä laajensi näkökulman tutkimaan myös arvosanaltaan hyvien ja heikompien eroja lauserakenteiden käytössä. Jaoin aineiston kaikki virkkeet 11 virketyyppeihin, joiden avulla tarkastelin aineiston lauserakenteita. Tulokseksi sain, että kolmen tai useamman päälauseen muodostamassa virkkeen sekä päälauseiden välissä olevan sivulauseen/sivulauseiden käytössä oli luokkien välillä hieman eroja. Oppikirjan mukaiseen opetukseen osallistunut luokka käytti näitä virketyyppejä enemmän, kuten myös heikomman arvosanan saaneet. Pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistunut luokka käytti teksteissään enemmän argumentointia. Päätelmänä esitin, että lähtökohdiltaan erilainen opetus ei vaikuttanut juurikaan lauserakenteiden käyttöön suoranaisesti, mutta se vaikutti tekstityyppeihin ja sitä kautta lauserakenteiden käyttöön, sillä pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistunut luokka käytti monipuolisemmin erilaisia tekstityyppejä, jotka vaativat kompleksisempia lauserakenteita. Tämä tukee kieliopin opettamista tekstityyppien yhteydessä.	
Asiasanat – Keywords äidinkieli, kieliopin opetus, pedagoginen kielioppi, lauserakenne, virketyppi	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

**PEDAGOGISEN KIELIOPIN OPETUSKOEILU: KIELIOPIN
OPETTAMISEN VAIKUTUS 7.-LUOKKALAISTEN
LAUSERAKENTEISIIN**

Suomen kielen
pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopistossa
lokakuussa 2005

Elina Kaasila

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
1.1. LÄHTÖKOHTIA	2
1.2. KIELIOPPI ON TYLSÄÄ	2
1.3. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA –METODI.....	3
1.4. AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	5
1.4.1. Kieliopin opettamista koskeva tutkimus.....	6
1.4.2. Argumentointia koskeva tutkimus	7
1.4.3. Äidinkielen oppimista koskeva tutkimus.....	8
1.4.4. Lauserakenteita koskeva tutkimus	9
1.5. LAUSEEN JA VIRKKEEN MÄÄRITTELYÄ.....	10
1.6. KIELIOPIN MÄÄRITTELYÄ.....	13
2. KOULUKONTEKSTI.....	15
2.1. KIELIOPIN OPETTAMISEN HISTORIAA	15
2.1.1. Opetettavasta kielestä opetuskieleksi ja oppiaineeksi.....	15
2.1.2. Uudet pedagogiset ajatukset.....	17
2.1.3. Uudet näkemykset kielestä.....	20
2.1.4. Kieliopin opettamisen historiasta heränneitä ajatuksia.....	23
2.2. POPS 2004	24
3. PEDAGOGINEN KIELIOPPI	26
3.1. PEDAGOGISEN KIELIOPIN LÄHTÖKOHTIA	26
3.2. LAUSEET PEDAGOGISESSA YDINKIELIOPISSA.....	27
3.3. KIELIOPIN OPETUS PERUSKOULUSSA	29
3.4. PEDAGOGINEN KIELIOPPI KIELENKÄYTÖN TUKENA	31
3.5. MITÄ PEDAGOGINEN KIELIOPPI VAATII OPETTAJALTA?	32
3.6. PEDAGOGISEN KIELIOPIN HERÄTTÄMIÄ AJATUKSIA.....	33
4. OPETUSKOKEILU JA AINEISTO.....	36
4.1. PEDAGOGISEN KIELIOPIN TAVOITTEIDEN MUKAINEN OPETUS	37
4.2. OPPIKIRJAN MUKAINEN OPETUS	39
4.3. AINEISTO.....	42
4.3.1. Kirjoitelmien aiheet.....	42
4.3.2. Aineiston luokittelu.....	43
4.3.3. Tekstien lausemääristä	44
4.3.4. Aineiston tekstityypit	45
5. VIRKETYYPIT	47
5.1. ERILAISTEN VIRKETYYPPIEN ESIINTYMINEN AINEISSA	47
5.2. VIRKETYYPPIKATEGORIOIHIN KUULUMATTOMAT VIRKKEET	51
5.3. KOLMANNEN VIRKETYYPIN KÄYTTÖ.....	55

5.3.1. Yhdistäminen rinnastuskonjunktioilla	57
5.3.2. Luettelointi	58
5.3.3. Referointi	60
5.3.4. Virkerajan hahmottamisen ongelmia	61
5.4. SEITSEMÄNNEN VIRKETYYPIN KÄYTTÖ	62
5.4.1. Päälauseeseen upotettu sivulause	63
5.4.2. Sivulausetta seuraa päälause	65
5.5. AINEISTON TEKSTIEN ENITEN KÄYTETYT VIRKETYYPIT	67
5.5.1. Yksittäisen päälauseen käytöstä yleensä	69
5.5.2. Puhekielen vaikutus yksittäisissä päälauseissa	71
5.5.3. Infiniittiset rakenteet yksittäisissä päälauseissa	71
5.5.4. Rinnastuskonjunktioilla alkavat päälauseet	73
5.6. ARGUMENTOINTI AINEISTOSSA	73
6. PÄÄTÄNTÖ	78
LÄHTEET	88
LIITTEET	90
LIITE 1: NÄYTE TEKSTISTÄ JA LAUSERAKENNEKAAVIOSTA	90
LIITE 2: VIRKETYYPPIEN ESIINTYMINEN AINEISTON TEKSTEISSÄ	92

1. JOHDANTO

”Näitä sääntöjä ja poikkeuksia koetetaan sitten kielioppitunnilla työllä ja tuskalla iskeä oppilaiden muistoon. Työllä siinä on opettaja jos oppilaskin, vaan ainahan siitä jotakin selviää, kun ’esimerkkien avulla’ niitä jauhaa. Voipa vielä parhaassa tapauksessa jotkut niistä jäädä muistoonkin. Mutta kun sitten joskus oikeinkirjoitustunnilla sattuu kohta, jossa joku jo opetettu sääntö vaatisi toteuttamista, niin eivätköhän useat, elleivät useimmat oppilaat tee virhettä, sitä varmemmin, kuta kauemmin kysymyksessä oleva asia on ehtinyt jäädä. Tulokset osottautuvat todella niin huonoiksi, että se ihmetyttää, varsinkin jos oppilaat ovat osanneet kielioppia.” (Koskinen 1988: 108.)

Tällaisia ongelmia oli kohdannut nimimerkki J. K. K. yli sata vuotta sitten *Kansakoulun lehdessä*. Ongelmat kuulostavat samoilta kuin nykyään: oppilaille opetetaan työllä ja tuskalla kielioppia, jota he eivät osaa soveltaa. Äidinkielen opettajien ongelmat ovat pysyneet samantapaisina, vaikka vuosisadat ja –tuhannet ovat vaihtuneet. Tulevana äidinkielen opettajana haluan itsekin tutkia ja pohtia, miten voisin opettaa kielioppia mielekkäästi ja silti niin, että oppilaat osaisivat hyödyntää käytännössä opetettavaa asiaa.

Pro gradu –työssäni tutkin, miten erityyppinen kieliopin opettaminen vaikuttaa 7.-luokkalaisten lauserakenteisiin. Olen kiinnostunut erityisesti, millaisia lauserakenteita oppilaat käyttävät ainekirjoituksissaan sen jälkeen, kun he ovat saaneet opetusta lauseiden yhdistämisestä. Onko lähtökohdiltaan erilaiseen opetukseen osallistuneiden lauserakenteissa eroja? Lisäksi kiinnitän huomiota siihen, onko hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden lauserakenteiden käytössä eroa.

Aineistona minulla on 20 tekstiä. Keräsin aineistoni helmikuussa 2005 torniolaisesta peruskoulusta. Opetin toiselle ryhmälle lauseiden yhdistämistä yhdistelyharjoitusten avulla, ja he editoivat omista kertomuksistaan uutisen. Lähtökohtana tässä opetuksessa oli pedagoginen kielioppi. Toiselle ryhmälle opetin lauseiden yhdistämistä alistus- ja rinnastuskonjunktoiden avulla *Kielikuvia 7* –kirjan mukaisesti. Opetin molempia ryhmiä kaksi oppituntia, joiden jälkeen he kirjoittivat aineen antamistani aiheista.

Esittelen aluksi tutkimukseni lähtökohtia, minkä jälkeen käsittelen lukion 2.-luokkalaisten ajatuksia äidinkielestä ja kieliopista. Tämän jälkeen tarkennan tutkimuskysymyksiä ja tutkimukseni metodia sekä esittelen aikaisempia tutkimuksia, jotka käsittelevät tutkimukseni aihepiiriä. Johdannon lopuksi määrittelen tutkimukseni keskeisiä käsitteitä:

lausetta, virkettä ja kielioppia. Toisessa kappaleessa esittelen tutkimukseni kontekstia, koulua, kieliopin opettamisen historian ja nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Kolmannessa kappaleessa käsittelen tutkimukseni teoriaa eli pedagogista kielioppia lähinnä opetusministeriön vuonna 1993 asettaman kielioppi-työryhmän tekemän mietinnön valossa. Neljännessä kappaleessa esittelen aineistonkeruun yhteydessä tehtyjä opetuskokeiluja sekä aineistoa. Viidennessä kappaleessa erittelen aineistossa esiintyviä virketyyppejä sekä argumentointia aineistossa. Kuudennessa kappaleessa, päätännössä, kokoan tulokset ja pohdin niitä. Lisäksi arvioin tutkimusta ja esittelen jatkotutkimusideoita.

1.1. Lähtökohtia

Olin sijaisena peruskoulun yläluokilla keväällä 2002 ja opetin muun muassa 7.-luokkalaisille pilkkusääntöjä. Oppilaat hallitsivat pilkut kokeessa, mutta ainekirjoituksen yhteydessä sääntöjä ei osattukaan soveltaa. Uusimman opetussuunnitelman mukaan oppilaista tulisi kasvattaa yhteiskunnan aktiivisia jäseniä, jotka osallistuvat ja vaikuttavat yhteiskuntaan (POPS 2004). Kokeessa hallitut pilkkusäännöt eivät kuitenkaan tässä tavoitteessa auta, vaan oppilaiden olisi kyettävä käyttämään niitä käytännössä, jotta he saisivat viestinsä oikein ymmärrettynä perille.

Olen saanut kuulla paljon ikäviä kokemuksia koulun kieliopin opettamisesta, kun olen kertonut pro gradu –tutkielmani aiheen. Jokaisella on aiheesta jokin mielipide, ja se ei ole yleensä kovin positiivinen. Haluan siis tutkia, mitä asialle voi tehdä, jotta koulun kieliopin opetus ei olisi tehotonta sääntöjen opettelua.

1.2. Kielioppi on tylsää

Yleisesti mielletään, että äidinkielen tunnit sisältävät vain kielioppia ja kielioppi tarkoittaa samaa kuin oikeinkirjoitussäännöt. Hietamäki (2000) on pro gradu –tutkielmassaan ”*Aineena yök, kielenä ihan kiva*” – *äidinkielen merkitys lukiolaisten teksteissä* päätenyt siihen, ettei äidinkielen opetuksessa ole onnistuttu yhdistämään opiskelijan positiivista kokemusta äidinkielestä ja oppiaineen sisältöjä. Äidinkieli ensimmäisenä opittuna kielenä koetaan positiiviseksi, mutta negatiivisena mielletään äidinkieli-sanaan liittyen kielioppiin ja pakonomaisuuteen liittyvät seikat. Kielioppi edustaa vierautta, merkityksettömiä

sanalitanioita. Kieliopin opiskelu puolestaan on pakkopullaa ja turhalta tuntuva. Äidinkieli on oppilaalle tuttu ja läheinen, mutta koulussa sitä opetetaan kuin vierasta kieltä. (Hietamäki 2000: 111–112.)

Tutkimuksen mukaan eteläpohjalaisten lukion 2.-luokkalaisten mielestä kielioppi on tylsää ja se tekee äidinkielestä vaikeaa ja turhauttavaa. Oppilaiden käsitys kieliopista on hyvin pinnallinen. He eivät miellä kielioppia malliksi kielestä vaan oikeinkirjoitussäännöiksi tai ulkoa opittaviksi, mihinkään liittymättömiksi sanahirviöiksi. Eräs oppilas kuvaa äidinkieleen oppiaineena liittyviä tunteita monenlaisiksi. Parhaimpia ovat onnistumisen tunteet, mutta pahimpia ovat epäonnistuminen ja kieliopin tuottama tuska ja epätoivo. Toinen oppilas puolestaan toteaa: ”Yksi, mikä on varmaa on, että kielioppi on tylsää!” (Hietamäki 2000: 46–47.)

Lukion 2.-luokkalaisten mielestä kieliopin käsitteet ovat vaikeita eivätkä ne kiinnosta, esimerkiksi sanaa possessiivisuffiksi kuvataan kielioppihirviösanaksi. Eräs oppilas kirjoittaa: ”Käsitteet: ei voisi vähempää kiinnostaa! Varsinkin jos niitä keksitään laittaa kokeeseen metriakupalla! Ja niiden on aina pakko olla niin vaikeita, että oksat pois! Kyllä vähemmälläkin tukka lähtee päästä!” Kieliopin käsitteineen ei onneksi anneta vaikuttaa omaan asenteeseen suomen kieltä kohtaan. Eräs oppilas toteaa olevansa ylpeä suomen kielestämme kieliopista huolimatta. (Hietamäki 2000: 47–48, 50.)

Hietamäen tutkimuksen mukaan (2000: 112) äidinkielen opetus on epäonnistunut äidinkielen erityisen luonteen ja kielen teoreettisen tarkastelun yhdistämisessä. Jotta tämä estetään, olisi muistettava, ettei äidinkieltä opeteta kuin vierasta kieltä. Jokainen kantaa kielitajussaan tietoa äidinkielen järjestelmästä ja voi toimia äidinkieleensä liittyvien ilmiöiden havainnoijana. Äidinkielen opetuksen tehtävänä on tarjota välineitä tälle havainnoinnille. (Hietamäki 2002: 112.)

1.3. Tutkimuskysymykset ja –metodi

Tutkimukseni tarkoituksena on vastata kysymykseen: ”**Miten lähtökohdiltaan erilainen kieliopin opetus vaikuttaa 7.-luokkalaisten lauserakenteisiin?**” Tutkimuksessani pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Millaisia virketyyppejä aineiston teksteissä on käytetty?

- Minkä virketyyppien käytössä lähtökohdiltaan erilaiseen opetukseen osallistuneiden luokkien välillä on eroja? Miten ja missä yhteydessä näitä virketyyppejä on käytetty?
- Tuottavatko pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneet oppilaat kompleksisempia lauserakenteita?
- Mitkä ovat aineiston teksteissä käytetyimmät virketyypit?
- Millaisia virketyyppejä aineiston teksteissä on käytetty argumentointiin?

Aion tutkia jokaisen tutkimuskysymyksen yhteydessä, onko perinteisen kieliopin mukaiseen sekä pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneiden luokkien välillä eroja. Kaikkien tutkimuskysymysten yhteydessä otan myös huomioon, onko hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden välillä eroa virketyyppien käytössä.

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivista, etnografista tapaustutkimusta, sillä sen tarkoituksena on osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtää ja kuvata analyttisesti tutkittavaa ryhmää (Metsämuuronen 2003:171). Koska tutkin tiettyä tapahtumaa, joka on luonnollinen tilanne, lukeutuu tutkimukseni tapaustutkimukseksi (Syrjälä 1994:12). Tutkittavana kohteena on koulumaailma, joten etnografinen tutkimusote sopii sen tutkimusstrategiaksi. Tutkimuskohteenani on tarkemmin sanottuna opetus ja oppiminen koulukontekstissa, minkä vuoksi tutkimukseni ei ole varsinaista kouluetnografiaa. En ole siis havainnoinut tutkimukseen osallistuvia oppilaita vuoden ajan vaan kaksi viikkoa.

Etnografian ontologiset taustasitoumukset ovat lähtöisin fenomenologiasta. Lähtökohtana on, että ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta, ihmisen toiminta on älyllistä erotuksena eläinten vaistonvaraiseen toimintaan ja ihmisellä on kieli, joka on vuorovaikutuksen ja ajattelun väline. Etnografinen tutkimus ei pyri esittämään yhtä ainuttu totuutta, sillä eri yksilöillä on omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. (Syrjäläinen 1994: 77–78.) Tutkimukseni ei ole siis sellaisenaan yleistettävissä. Etnografisen tutkimusstrategian myötä tutkija on osa tutkimusta, joten tutkimukseni ei pyri objektiivisen todellisuuskuvan luomiseen.

Syrjälän (1994:13) mukaan tapaustutkimus kohdistuu prosessiin ja koko ympäristöön eikä yksittäisiin muuttujiin. Tässä tutkimuksessa en ota silti huomioon oppilaiden taustoja, kuten oppimistapoja, oppimisen häiriöitä, harrastuneisuutta, motivaatiota, lukemis- ja kirjoittamisharrastusta tai vanhempien sosioekonomista taustaa, vaikka ne olisivatkin mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Koska näkökulmani on kielitieteellinen, en pyri

kuvailemaan etnografialle tyypillisesti jonkin yhteisön tai ryhmän kokemusta tutkittavasta asiasta, vaan kuvailen oppilaiden lauserakenteita heidän tuotoksiensa perusteella. Oppilaiden lauserakenteiden kautta pyrin tutkimaan, miten heille annettu opetus on vaikuttanut. Tutkin siis lauserakenteiden kautta oppilaiden kokemusta opetuksesta oppimisen näkökulmasta.

1.4. Aikaisemmat tutkimukset

Tässä kappaleessa käsitellään aiemmin tehtyjä tutkimuksia tutkittavasta aiheesta. Kielioppia etenkin koulukontekstissa on tutkittu vähän, joten tutkimukseni luo mahdollisesti uutta tietoa koulun ja kieliopin yhdistämisestä. Opetuskokeiluja on myös tutkittu vähän: kieliopin opetusta luokkahuonekontekstissa äidinkielen oppiaineessa ei ole tutkittu lainkaan. Tutkimukseni on siis siltä osin pioneiritutkimusta. Kasvatustieteiden puolella, mm. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, opetuskokeiluja on tutkittu, mutta ei kieliopin näkökulmasta.

Koska kieliopin opettamista koulukontekstissa ja sen vaikutuksia ei ole juuri tutkittu, esittelen aihettani sivuavia tutkimuksia. Tutkimuksellani on monta ulottuvuutta: Ensiksi se on opetuskokeilu kieliopin opettamisesta kahdella eri tavalla, joiden pohjana on eri käsitys kieliopista. Toiseksi se analysoi oppilaiden tuottamia lauserakenteita ja sitä kautta argumentointia. Kolmantena ulottuvuutena se pyrkii tulkitsemaan näiden lauserakenteiden mahdollisia eroja niiden kirjoittamista edeltäneen opetuksen näkökulmasta. Seuraavaksi esittelen tutkimuksia, jotka käsittelevät näitä eri ulottuvuuksia. Ensin kuvailen kieliopin opettamista koskevaa tutkimusta, jonka näkökulmana on oppikirjat. Tämän jälkeen esittelen 9.-luokkalaisten argumentointia tutkineen pro gradu -työn ja käsittelen äidinkielen oppimista koskevaa tutkimusta. Lopuksi esittelen koululaisten lauserakennetta tutkineen lisensiaatintyön. Kieliopin opettamista koskevaan tutkimukseen palaan opetuskokeilun esittelyn yhteydessä. Muihin tässä yhteydessä esiteltyihin tutkimuksiin palaan tulosten pohdinnan yhteydessä ja summaan oman tutkimukseni sekä näiden opinnäytetöiden tuloksia.

1.4.1. Kieliopin opettamista koskeva tutkimus

Kieliopin opettamista äidinkielen oppiaineessa on tutkittu vain oppikirjojen näkökulmasta. Oppikirjakonteksti on kuitenkin erilainen kuin luokkahuonekonteksti, sillä kirja on stabiili ja pysyy samanlaisena painamisen jälkeen. Oppiminen riippuu kirjan esitystavasta, opettajasta, opetuksesta ja vastaanottajasta. Luokkahuonetilanne on hyvin muuttuva, ja sen sisältö riippuu hyvin monista tekijöistä, esimerkiksi oppilaiden ja/tai opettajan vireydestä, opetettavasta aiheesta, oppilaiden lähtötasosta tai ominaisuuksista ja käytettävästä materiaalista. Tämän vuoksi oppikirjojen muodostamaa opetusta ja luokkahuoneessa toteutettua opetusta ei voi verrata sellaisenaan toisiinsa.

Toni Rytkösen pro gradu –tutkielmassa *Sanaluokkien saaristossa: sanaluokkien opetus kahdessa ala-asteen kirjasarjassa* selvitettiin, miten sanaluokkia opetetaan kahdessa 1970-luvun ala-asteen äidinkielen kirjassa. Aineistona oli kaksi peruskoulun ala-asteen kolmannelle luokalle suunnattua kirjasarjaa: *Toisin sanoen* ja *Matka kieleen*. Rytkönen analysoi kirjoista, miten sanaluokat tuodaan esille ja millaisia sanaluokkakriteerejä tässä esityksessä on käytetty. Analysoinnin kohteena olivat myös tehtävät, joista selvitettiin, tarkastellaanko niissä kielen muotorakennetta vai päästäänkö niissä syvemmälle tasolle. Rytkönen selvitti myös miten oppikirjasarjan taustana olleet kielioppimallit vaikuttavat sanaluokkien opettamiseen oppikirjassa. Tehtäviä ja niiden opetuksellista funktiota tutkittiin vielä konstruktivismin valossa. (Rytkönen 2001: 1, 10–11.)

Rytkönen päätyi pro gradu –työssään, että *Matka kieleen* –kirjassa sanaluokat esitellään perinteisen kieliopin mukaisesti ja sen määritelmiä käyttäen. Tehtävät ovat mekaanisia tunnistamis- ja nimeämistehtäviä tai havainnointitehtäviä. Tiedot annetaan valmiina. *Toisin sanoen* –sarjassa puolestaan on käytetty taustana eri kielioppimalleja. Sarjassa on sääntöjä ja määritelmiä vähän, ja ne ovat helposti ymmärrettäviä ja muistettavia. Rytkönen toteaa sarjan olevan samoilla linjoilla pedagogisen kieliopin ajatusten kanssa. Konstruktivistinen idea oppimisesta ilmenee *Toisin sanoen* –sarjassa siten, että kieliopillisiin käsitteisiin ja kielen käyttöön päädytään havaintojen pohjalta. (Rytkönen 2001: 97–98.)

Rytkösen lähtökohdat ovat samat kuin omassa tutkimuksessani: verrataan kahta eri tapaa opettaa kielioppia, ja näissä eri opettamistavoissa on taustana eri näkemykset kieliopista. Molemmat tutkimukset käsittelevät perinteisesti ja pedagogisen kieliopin mukaisesti

opetettua kielioppia. Tutkimuskohteemme ja aineistomme ovat kuitenkin erilaiset. Rytkönen tutkii oppikirjoja, jotka ovat yksi oppimisen lähtökohta. Hän vertailee oppikirjoja: miten niissä näkyy pohjana olevan kielioppimallin erilaisuus? Omassa tutkimuksessani kohteena ovat oppilaiden tuotokset, joita edeltäneessä opetuksessa on käytetty eri kielioppimalleja.

Rytkösen tulos, että *Toisin sanoen* –sarja on samoilla linjoilla pedagogisen kieliopin ajatusten kanssa, on tutkimukseni kannalta merkittävä, koska olen käyttänyt tätä kirjasarjaa pedagogisen kieliopin mukaisen opetuksen ideoinnissa.

1.4.2. Argumentointia koskeva tutkimus

Argumentointia on tutkittu enemmän kuin kieliopin opettamista tai omaksumista. Argumentointi toteutetaan kielellisesti mm. käyttämällä sivulauseita. Tutkimukseni lähestyy argumentointia lausetasolla, kun taas aiempien tutkimuksien näkökulma on semantiikka tai pragmatiikka.

Anna Rädyn pro gradu –työssä *Väite ja perustelu 9.-luokkalaisten mielipidekirjoituksissa* tutkimuksen kohteena on oppilaiden argumentointi heidän itsensä tuottamissa teksteissä. Rätty tutki pro gradu -työssään oppilaiden tuottamien mielipidekirjoitusten pääväitettä ja sen lajia, väitteiden argumentoinnin tyyppiä, kirjoitelmien rakennetta ja dialogisuuteen liittyviä ilmiöitä. Ennen mielipidetekstin kirjoitusta Rätty oli pitänyt oppitunnin mielipidekirjoittamisesta, jonka jälkeisellä oppitunnilla oppilaat kirjoittivat mielipidekirjoituksen, jonka tehtävänanto oli: ”Kirjoita mielipidekirjoitus aiheesta, josta sinulla on varma mielipide. Osoita kirjoitus jollekin, joka on eri mieltä asiasta kanssasi ja pyri vaikuttamaan tekstilläsi niin, että toinen vaihtaa mielipidettään.” (Rätty 2001: 4–7.)

Rädyn tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli saada selville mielipidekirjoituksista asioita, jotka tukevat kirjoittamisen opetusta. Päätelminä Rätty esitti, että opetuksessa kannattaisi kiinnittää huomiota pääväitteen ilmaisemiseen, sillä oppilaiden teksteissä ei pääväite käynyt aina ilmi. Myös erilaisia argumenttityyppejä voisi opettaa oppilaille, koska aineiston teksteissä erilaisia argumentointityyppejä käytettiin melko niukasti. Erilaisten argumenttityyppien käytöllä voisi kirjoitelmiin saada monipuolisuutta ja vaihtelua. (Rätty 2001: 5, 92.)

Pääväitteen ilmaisun ja erilaisten argumenttityyppien opetukseen voisi liittää myös kieliopillisen näkökulman. Näin kielioppia ei irrotettaisi kontekstista ja esimerkiksi alistus- ja rinnastuskonjunktioiden funktiot tulisivat esille käytännön valossa. Tutkimuksessani pedagogiseen opetuskokeiluun osallistuneet oppilaat itse asiassa harjoittelivat sivulauseiden käyttöä argumentoinnin avulla.

1.4.3. Äidinkielen oppimista koskeva tutkimus

Opettaminen ja oppiminen ovat tiukasti yhteydessä toisiinsa. Oppiminen on opettamisen tavoite, vaikka se ei aina olekaan opettamisen suora seuraus.

Ritva Kotilaisen pro gradu –työn *Peruskoulun kolmasluokkalaiset äidinkielensä taitajina* aiheena on äidinkielen oppiminen. Kotilainen tutki, miten oppilaiden äidinkielen taidot kehittyvät lukuvuoden aikana. Kotilainen oli opettanut peruskoulun kolmasluokkalaisia vuoden ajan ja testannut heidän taitojaan lukemisessa, kirjoittamisessa ja kielen-tuntemuksessa. Testit tehtiin kolmannen luokan syksyllä ja keväällä. Lisäksi kielen-tuntemuksen testi tehtiin vielä neljännen luokan syksyllä, koska haluttiin testata, ovatko opitut asiat unohtuneet kevään aikana. Kielentuntemustestit sisälsivät keskeisiä kolmannella luokalla opetettavia asioita: aakkostamista, lauseen jatkamista, vuorosana-viivan käyttöä, sanaluokkajakoa, synonyymeja ja yhdyssanoja. (Kotilainen 1998: 1, 15–16.)

Testien tulokset osoittivat, että luokka oli kolmannen luokan alussa hyvin heterogeeninen. Kevään tuloksista käy kuitenkin ilmi, että luokka oli muuttunut vuoden aikana homogeenisemmaksi. Kotilainen esittää, että tämän muutoksen syynä on opetus. Kielen-tuntemuksessa taidot lisääntyivät vuoden aikana 30 prosenttia ja unohtuivat kesän aikana vain kaksi prosenttia. (Kotilainen 1998: 72–74.)

Kotilaisen tulos luokan muuttumisesta taidoltaan enemmän homogeeniseksi ei ole yleistettävissä sellaisenaan, koska tulos riippuu useista eri tekijöistä, esimerkiksi lähtökohdista, opettajasta ja oppikirjoista. Tulos oikeuttaa kuitenkin tutkimukseni lähtökohdat: opetuksella on vaikutusta oppilaiden taitoihin, joten erilaiseen opetukseen osallistuneiden taidot voivat olla erilaiset opetuksen jälkeen.

1.4.4. Lauserakenteita koskeva tutkimus

Marja-Leena Koppinen (1975) on tutkinut lisensiaatintutkielmassaan *Peruskoululaisten laatimien kirjoitelmien lauserakenteesta* kvantitatiivisin menetelmin eri-ikäisten koululaisten tuottamia lauserakenteita peruskouluun siirtymisen alkutaipaleella. Koppisen tavoitteena oli kokeiluperuskoulun oppilaiden kirjoitelmien lauserakenteen ja sen osatekijöiden kartoittaminen sekä eri luokka-asteiden välisten erojen selvittäminen kolmannesta kouluvuodesta alkaen. Lisäksi Koppinen kiinnitti huomiota yksilöiden ja sukupuolten välisiin sekä kieliympäristöstä mahdollisesti riippuviin eroihin ja äidinkielen arvosanojen ja kirjoitelman lauserakenteen välisiin yhteyksiin. Koppisen tutkimus oli virinnyt äidinkielenopetuksen ongelmista. (Koppinen 1975: 5–12.)

Tutkimuksen perusaineistona oli kokeiluperuskoulun vuoden 1970 syksyllä kolmannella luokalla olevien oppilaiden tuottamat kirjoitelmat. Vertailumateriaalina käytettiin peruskoulun yhteisten äidinkielen kokeiden yhteydessä lukuvuonna 1970–71 koottuja viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten tuottamia kirjoitelmia. Aineisto on laaja, sillä se käsittää yhteensä 598 kirjoitelmaa: perusaineistossa on 293 tekstiä, ja vertailuaineistossa on 100 viides- ja seitsemäsluokkalaisten tekstiä sekä 105 yhdeksäsluokkalaisten tekstiä. (Koppinen 1975: 89–90.)

Eräillä Koppisen tuloksilla on merkitystä myös tutkimukseni kannalta. Esittelen lähinnä luokkatasojen välisiä eroja lauserakenteissa. Päälauseesta koostuvien virketyyppien määrän lisääntyminen viidenneltä seitsemännelle luokalle siirryttäessä osoittaa, että oppilaat suosivat yksinkertaisinta tapaa muodostaa laajempia ilmaisullisia kokonaisuuksia, kun taas ajattelun kehittyessä ikävuosina 13–15 myös tarve monipuolisempaan ilmaisuun ja vaihtelevampiin virkerakenteisiin kasvaa. Viidenneltä seitsemännelle luokalle siirryttäessä näyttää olevan voimakas kehitysvaihe, sillä yhä useammat oppilaat edistyvät produktiivisuudessa ja kehittyvät virkkeiden rakentamisen taidossa. Myös konjunktiolauseiden määrän lisääntyminen osoittaa samaa. (Koppinen 1975:142.)

Sanojen määrä, joka edustaa produktiivisuutta, lisääntyy kolmannelta seitsemännelle luokalle siirryttäessä erittäin merkittävästi, kunnes mahdollisesti lisääntyvä kriittisyys ja ilmaisun tiivistämiskyvykset, kuten lauseenvastikkeet ja attribuuttirakenteiden käyttö,

niukentavat sanojen määrää. Lauseiden keskipituus kasvaa viidenneltä seitsemännelle ja seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle siirryttäessä erittäin merkittävästi. (Koppinen 1975: 143, 147.) Koppisen mukaan (1975:147) lauseen keskipituuden kasvaminen ilmaisun vivahteikkouden ja ilmaisumahdollisuuksien kehittymisen myötä tuntuu luontevalta. Seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle siirryttäessä kolmesta tai useammasta päälauseesta muodostuvat sekä yhden tai korkeintaan kaksi sivulauseetta sisältävät virketyypit vähenevät. Lauseenvastikkeiden määrä puolestaan kasvaa erittäin merkittävästi tuolla aikavälillä. Vastaavasti sivulauseiden määrän lisääntyminen hidastuu tuolloin. (Koppinen 1975: 147–150.)

Koppisen aineiston valossa seitsemäs luokka näyttää olevan opetuksen kannalta kriittinen, koska virkerakenteiden selkiintymisen odottaisi jatkuvan seitsemännestä yhdeksänteen luokkaan yhtä voimakkaasti kuin viidenneltä luokalta seitsemännelle siirryttäessä. Myös eri virketyyppien käytön odottaisi monipuolistuvan ja välimerkkien hallinnan varmistuvan. Näin ei kuitenkaan näytä käyvän Koppisen tulosten perusteella. (Koppinen 1975: 161–162, 168.)

Esittelen Koppisen tutkimusta lisää myöhemmin aineiston esittelyn sekä analyysin yhteydessä, sillä olen käyttänyt aineistoni lauserakenteiden luokittelussa Koppisen muodostamia virketyyppejä. Vertaan myös saamiani tuloksia Koppisen tutkimuksen tuloksiin.

1.5. Lauseen ja virkkeen määrittelyä

Seuraavaksi määrittelen tutkimukselleni tärkeitä käsitteitä: lausetta ja virkettä. Kieliopin näkökulmasta, ja vielä tarkemmin traditionaalinen kieliopin näkökulmasta, **lause** on sanoista ja lausekkeista rakentuva kokonaisuus, jonka ytimenä on verbin persoonamuoto eli finiittiverbi. Lauseen osien välillä vallitsee erilaisia riippuvuus- ja määrittelysuhteita. Verbi on keskeinen lauseen muodostuksessa: lause voi muodostua pelkästään yhdestä verbistä, verbin liittomuodosta tai verbiketjusta. Verbin lisäksi lauseen ytimessä ovat verbin argumentit eli subjekti, objekti sekä adverbialitäydennys. Täydennysmuotti tarkoittaa konstruktiota, jossa verbi yhdessä muiden lauseenjäsenten kanssa edellyttää täydennystä ja joka koostuu näistä verbin mahdollisista täydennyksistä. Täydennysmuotti vaikuttaa verbien tulkintaan. Lauseen kokonaismerkitys syntyy muotin ja verbin yhteisvaikutuksesta.

Esimerkiksi verbi *hyppiä* voi saada suuntasijaisen täydennyksen, jolloin se tarkoittaa ylösalaisen liikkeen lisäksi siirtymistä. Verbin argumenttien lisäksi lauseeseen voi kuulua verbin tai lauseen valinnaisia määritteitä, jotka ovat adverbiaaleja tai lisäyksiä. (Hakulinen et al. 2004: 441, 827.)

Virke on tekstin ortografinen yksikkö eli ison alkukirjaimen ja pisteen, kysymys- tai huutomerkkin välinen tekstin osa. Virke voi muodostua yksinkertaisesta lauseesta tai yhdyslauseesta, jonka jäsenten välillä voi vallita alistus- tai rinnastussuhde tai löyhä välimerkeillä osoitettu yhteys. Virke voi myös käsittää esimerkiksi verbittömän ilmauksen tai yksittäisen sanan, kuten huudahduksessa. (Hakulinen et al. 2004: 827.)

Yhdyslauseita on kahdenlaisia. Ne voivat muodostua kahdesta tai useammasta rinnasteisesta lauseesta tai päälauseesta ja sitä määrittävistä adverbiaalisista sivulauseista. Toisella tapaa yhdyslause voi muodostua siten, että lause on toisessa lauseessa verbin täydennyksenä: subjektina, objektina tai adverbiaalitäydennyksenä. Se voi olla myös nominaalilausekkeen osana, substantiivin tai adjektiivin määritteenä. (Hakulinen et al. 2004: 841.)

Lause voi olla itsenäinen, toisiin lauseisiin nähden päälause tai toisiin lauseisiin tai lausekkeisiin nähden alisteinen eli sivulause. Alisteinen lause on siis osa toista lausetta, ja sen merkkinä on yleensä konjunktio (esimerkiksi *jos*, *vaikka* tai *että*) tai relatiivipronomini. Lause, jonka osana alisteinen lause on, on hallitseva lause. Hallitseva lause voi olla itsekin osa toista lausetta. Sivulauseita voi myös rinnastaa keskenään: alisteinen lause voi olla siis yhdyslause. (Hakulinen et al. 2004: 841–842.)

Sivulause esittää esimerkiksi päälauseita koskevaa temporaalista, kausaalista, konsessiivista tai konditionaalista taustatietoa. Sillä on erityisiä kieliopillisia tuntomerkkejä ja rajoituksia verrattuna päälauseisiin. Sivulause ei ala suoraan lauseenjäsenellä vaan jollain lauseen alisteisuutta osoittavalla elementillä esimerkiksi adverbiaalikonjunktioilla. Alisteisen kysymyslauseen aloittaa kysymyssana tai verbi, jossa on kysyvä liitepartikkeli – *kO*. Etenkin puhutussa kielessä alisteinen kysymyslause voi alkaa *että*-partikkelilla. Relatiivilauseen aloittaa aina relatiivipronomini. Sivulauseella on modaalaisia ja tekstuaalisia rajoituksia, esimerkiksi imperatiivi ei ole sivulauseessa mahdollinen. (Hakulinen et al. 2004: 843.)

Adverbiaalikonjunktiot *koska, kun, jos, ellei, jollei, mikäli, vaikka, joskin, jos kohta, jotta, että* aloittavat **adverbiaalilauseen**. Adverbiaalilause on tyypillisesti hallitsevan lauseen määrite, mutta se voi toimia myös lisäyksenä. Lisäksi *jos-*, *kun-* ja *vaikka-*lauseet toimivat joidenkin verbien yhteydessä subjektina, objektina tai adverbiaalitäydennyksenä. Adverbiaalilause sijaitsee yhdyslauseessa alkuasemaisena eli etujäsenenä tai loppuasemaisena eli jälkijäsenenä. (Hakulinen et al. 2004: 1058.) Konjunktiot eivät ole ryhmänä selvärajaisia, ja eri kieliopissa voi olla erilainen konjunktioluettelo. Nimityksissä on myös eroja. Adverbiaalikonjunktioita kutsutaan myös alistuskonjunktioiksi. Alistuskonjunktiolla alkavaa sivulauseetta puolestaan kutsutaan konjunktiolauseeksi. (Leino 1997: 97, 143.)

Relatiivilause alkaa relatiivipronominilla *joka, kuka, mikä*, relatiivisella proadverbilla *jonne, minne, jolloin, milloin* tai proadjektiivilla *jollainen, millainen*. Relatiivilause toimii pääasiassa substantiivin tai pronominin määritteenä mutta rajallisesti myös adjektiivin tai ajankohtaa ja paikkaa ilmaisevan adverbien määritteenä. Lisäksi relatiivipronomini voi viitata lauseeseen. Ihmistä tarkoitettaessa relatiivipronominina on yleensä *joka*, mutta puhutussa kielessä myös *kuka* tai *mikä*. Muissa tapauksissa pronominina on *joka* tai *mikä*. Relatiivilauseen paikka on tavallisesti heti sen määrittämän lausekkeen tai lauseen jäljessä. (Hakulinen et al. 2004: 1110, 1114.)

Lauseiden **rinnastamista** osoitetaan konjunktiolla, mutta rinnastus voi olla myös konjunktiotonta eli asyndeettistä, jota kirjoitetussa tekstissä osoitetaan pelkällä pilkulla. Rinnastuksella osoitetaan, että kytketyillä elementeillä on jotakin yhteistä. Keskeiset rinnastuskonjunktiot ovat *ja, sekä, -kä, eli, tai, vai, mutta, vaan, sekä – että, joko – tai*. Harvemmin esiintyviä ja kategorialtaan epäselvempiä ovat *sillä, saati, sun, ynnä*. Liitto- ja hajakonjunktiot *kun taas, kuin myös, niin – kuin myös/-kin* toimivat myös rinnastuskonjunktioina. (Hakulinen et al. 2004: 841, 1028–1029.)

Tässä tutkimuksessa käytetään adverbiaalikonjunktioista nimitystä alistuskonjunktio ja adverbiaalilauseesta nimitystä konjunktiolause, sillä peruskoulun oppikirjoissa käytetään näitä nimityksiä ja tutkimuksen konteksti on peruskoulu. Aineistonkeruun opetuskokeilussa käytettiin myös nimityksiä alistuskonjunktio ja konjunktiolause.

1.6. Kieliopin määrittelyä

Kieliopin käsite ei ole yksiselitteinen. Koululaiset kokevat kieliopin lauseenjäsennykseksi ja pilkkusäännöiksi, kun taas kielitieteilijät näkevät kieliopin kielen kuvaukseksi. Tässä kappaleessa määrittelen kieliopin käsitettä.

Kieliopin käsite muuttuu näkökulman muuttuessa. Vilkuna (1996: 16–24) on erotellut kieliopista kolme erilaista näkemystä. Kielioppi₁ on tiedostamaton tieto kielestä, jonka avulla osaamme käyttää äidinkieltämme. Käsitteenä se on kielentutkijoiden ammattikäytänne, joka on tullut käyttöön 1900-luvun lopulla. Arkikielessä kielioppia₁ vastaavat sanat kielitaju ja kielikorva. Kielioppi₂ on muistiin merkittyä kuvausta jonkin kielen ominaisuuksista, ja se ylittää tietyn laajuus- ja systemaattisuusminimin. Kielioppi₂ edellyttää kielioppia₁: tarvitaan kieli käyttäjineen, jotta siitä voitaisiin kirjoittaa kielioppi₂. Kieliopissa₂ ei ole kuitenkaan koko kielioppi₁. Kieltä ei voi täydellisesti kuvata, joten kielioppi₂ on epätäydellinen heijastus puhujiensa kieliopista₁. Yksi tieteelliseksi kutsutun kieliopin₂ ydinkysymyksiä onkin kuvata triviaaleinkin kielenpuhujien tiedostamattaan noudattama ominaisuus. Kielioppi₃ on opetuskielioppi. Kieliopin₃ merkitys on se, millaisena kielioppi tyypillisesti nähdään. (Vilkuna 1996: 16–21.)

Mikä on näiden kolmen kieliopin suhde toisiinsa? Voisi ajatella, että kielioppi₂ on tieteellinen kuvaus kieliopista₁ ja kielioppi₃ puolestaan soveltaa kielioppia₂ opetuksessa. Todellisuudessa kieliopin₂ ja kieliopin₃ kirjoitus ovat olleet aina sidoksissa toisiinsa, kun taas kielioppi₁ on terminä suhteellisen tuore. Monen ikävä mielikuva kieliopista₃ on, että se sisältää pilkkuja ja lauseenjäsennystä. Kieliopissa₂ ei ole lauseenjäsennystä tai pilkkusääntöjä, koska sen tarkoitus on kuvata puhujien kieltä riippumatta siitä, onko kielessä kirjoitusjärjestelmää. Lauseenjäsennystä ja pilkkusääntöjä ei ole myöskään kielenpuhujien omassa kieliopissa₁, minkä vuoksi niitä joudutaan opettamaan kieliopin₃ avulla. Kielioppi₃ ei ole siis kieliopin₂ suora sovellus. Toisaalta esimerkiksi lauseenjäsenaajatus voidaan rakentaa sisään oletukseen kieliopista₁ ja sitä kautta kielioppiin₂. (Vilkuna 1996: 21.)

Ihmiset odottavat kieliopin₃ sisältävän ainakin oikeinkirjoitusneuvoja ja kielen analyysin menetelmiä. Kieliopit₂ pyrkivät kuitenkin olemaan deskriptiivisiä eivätkä normatiivisia. Ainakin yksi kielioppien₃ tyyppi on selkeästi normatiivinen: vieraskielisille tarkoitetut oppikirjat. Muunkielisille ei opeteta kyseisen puheyhteisön kieltä sinänsä vaan sitä kielen

varianttia, jota normatiiviset kieliopit₃ käsittelevät. Normatiivisen kieliopin₃ tarve merkitsee, että äidinkielen opetus on jossakin määrin vieraan kielen opetusta. Äidinkielessä oppiaineena on erilaisia aineksia: oppijan oman kielitaidon kuvaamista (kielioppia₂) ja analysointia, uuden kommunikointijärjestelmän eli kirjoituksen käytänteitä ja kokonaan uuden variantin opettelua ja sen tiedostamista, millaisiin tilanteisiin tämä uusi variantti sopii. Varsinkin kaksi viimeistä muistuttavat vieraan kielen oppimista ja harjoittelua. Äidinkielessä oppikirjat usein yhdistävät nämä kaikki kolme puolta, jolloin tulee mielikuva, että virallinen tai ei-arkinen on myös ja vain ”oikeaa”. (Vilkuna 1996: 22–23.)

Kun tässä tutkimuksessa käytetään termiä *kielioppi*, tarkoitetaan kielioppia₃. Oma mielikuvani kieliopista oli pitkään sellainen kuin perinteinen kieliopin opetus sen näkee. Olin ajatellut, että kieltä tutkivien eri teorioiden kohteena on se kielioppi, joka minulle on opetettu koulussa. Ajattelin kielen olevan yhtä kuin kielioppi: kielioppi₂ ja jopa kielioppi₃ vastaavat täysin kielioppia₁. Tutustuttuani kieliopin opettamisen historiaan ymmärsin ensimmäisen kerran konkreettisesti, ettei kielioppi pysy paikoillaan muuttumattomana tai ylipäättään kieliopista ei ole yhtä oikeata käsitystä. Seuraavassa kappaleessa esitellään koulukontekstin yhteydessä kieliopin opettamisen historiaa.

2. KOULUKONTEKSTI

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen kontekstia, koulua, kieliopin opettamisen historian ja nykyisten peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Kieliopin opettamisen historiaan tutustumalla saa kattavan kuvan koulusta, sillä historia kertoo, miten koulusta on tullut sellainen kuin se on nyt. Kieliopin opettamisen historia heijastaa aikansa suuntauksia mm. kielentutkimuksesta ja pedagogisista malleista. Tuoreimmat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet esittelevät, millainen koulu on nykyään.

2.1. Kieliopin opettamisen historiaa

Kieliopin opettamisen historiaa leimaavat kysymykset: mitä opettaa ja miten? Kieliopin opettamiseen ovat vaikuttaneet uudet näkemykset kielestä, uudet pedagogiset ajatukset ja uudet koulutukselliset tarpeet (Koskinen 1990: 8). Esittelen aluksi suomen kielen kehittymistä oppiaineeksi, äidinkieleksi, sekä kieliopin osuutta tässä kehityksessä. Tämän jälkeen esittelen kieliopin opettamiseen vaikuttaneita näkemyksiä kielestä ja pedagogisia ajatuksia, jotka ovat antaneet suuntaa, miten opetetaan. Kuvailen melko laajasti näitä ajatuksia, sillä niillä on suuri merkitys nykytilanteeseenkin: mitä malleja kokeilemalla ja käyttämällä on nykyiseen tilanteeseen päästy. Lisäksi kieliopin opettamisen historiaan tutustuminen auttaa ymmärtämään, millaista kielioppi on. Se ei olekaan stabiili ja paikallaan pysyvä tai aukoton kuvaus kielestä, vaan sen sisällöstä ja muodosta on keskusteltu pitkään.

2.1.1. Opetettavasta kielestä opetuskieleksi ja oppiaineeksi

Suomen kielen historia oppiaineena on yllättävän lyhyt: vaikka kansaa opetettiin lukemaan suomeksi kiertokouluissa 1600-luvulla, koulujen oppiaineeksi suomi tuli vasta vuoden 1841 asetuksella. Ruotsin vallan aikana koulujen apukieleksi vahvistui ruotsi virkamieskunnan ja sivistyneistön ruotsalaistumisen vuoksi. Venäjän vallan aikana suomen kielen asemaa haluttiin vahvistaa, jotta venäjä ei tulisi ruotsin tilalle viralliseksi kieleksi. Koko kansakoulun historian ajan suomen kieli oli opetuskieli ja oppiaine, sillä

kansakouluihin suomi tuli oppiaineeksi heti koulumuodon perustamisen jälkeen 1866 alkaen. (Koskinen 1988: 10–13.)

Oppikouluihin suomen kieli tuli kaksivaiheisesti, sillä aluksi suomi oli opetettava kieli muiden opettavien kielten joukossa ja vasta sen jälkeen opetettava äidinkieli. Oppikouluissa suomen kielen asema oli heikompi, koska enemmistö oppilaista tuli säätyläisperheistä ja heidän äidinkieltensä oli ruotsi. Oppikouluissa taisteltiin 1800-luvun lopulla, millä kielellä opetetaan. Aluksi opettajat kannattivat kaksikielistä opetusta, mutta kouluylivaltuutuksen päätöksen mukaan oppilaiden äidinkieli ratkaisi, ja näin suurin osa kouluista oli ruotsinkielisiä, kunnes 1880-luvulla senaatin kouluohjelman avulla suomenkielisten koulujen määrä lisääntyi. Vasta vuoden 1872 oppikoulun koulujärjestyksessä omina oppiaineina ovat äidinkieli ja toinen kotimainen kieli. Sitä ennen suomi oli ranskan, saksan ja venäjän kielen rinnalla. (Koskinen 1988: 13–15, 53–55.)

Oppikoulussa suomen kielen opetuksen ydin oli aluksi kieliopin opettaminen, koska tuore oppiaine nähtiin uutena kielenä uusien kielten joukossa ja näiden uusien kielten opetustraditiossa kielioppi oli korostetusti esillä. Vieraiden kielten opetus uudistettiin 1800-luvulla, jolloin latinan kieliopin ympärille rakentunut yhtenäisyys murtui. Tämän vuoksi syntyi kiivas keskustelu, kenelle kuuluu niin sanotun yleiskieliopin opetus. Kun äidinkieli itsenäistyi erilliseksi oppiaineeksi, se peri samalla latinan roolin yleiskieliopin opettajana. Rooli oli vaativa, sillä muilla kieliaineilla oli suuret odotukset äidinkielen kieliopin opetusta kohtaan. Heti alusta lähtien ongelmana oli vastuun jakaminen muiden kieliaineiden kanssa. (Koskinen 1988: 60, 74.)

Oppikoulussa suomen kielen opetuksen traditiot muodostuivat siis vieraan kielen opettamisen pohjalle, mitä kuvaa hyvin opettajankoulutuksen suhtautuminen suomen kieleen. Opettajankoulutuksessa nimittäin suomen kielen opetuksen kysymykset nähtiin pitkään yleisinä kieltenopetuksen didaktisina kysymyksinä. Tästä osoituksena kieliaineilla oli vuoteen 1907 asti yhteinen yliopettaja, minkä jälkeen opetuskielet suomi ja ruotsi saivat oman yhteisen yliopettajan. Suomen kieli sai oman yliopettajan vuonna vasta 1927. (Koskinen 1988: 59.)

Kansakoulu Cygnaeuksen johdolla suhtautui kielioppiin päinvastaisesti kuin oppikoulu, koska kansakouluissa korostettiin lukemisen ja kirjoittamisen opetusta ja kielioppia sai

opettaa vain lukemiseen sidottuna. Vuoden 1899 oppikirjamietintö esitti kuitenkin, että kieliopin opetus kehittää ja selvittää ajatuskykyä. Myös opettajaseminaareissa opetettiin kielioppia ahkerasti. Kieliopin opettamisella pyrittiin parantamaan äidinkielen ja kansakoulun opetuksen statusta. (Koskinen 1988: 96, 99, 104–105.)

2.1.2. Uudet pedagogiset ajatukset

Suomen oppikoulun opettajakoulutus oli alusta lähtien yliopistopohjaista, sillä opettajien koulutusta sekä pedagogista ajattelua tukemaan perustettiin yliopistoon kasvatustieteen oppituoli 1852 ja normaalikoulu 1864. Normaalikoulun ja oppituolin välillä valitsi yksimielisyys pedagogisista kysymyksistä: etenkin kasvatustieteen- ja opetustieteen professorin virkaa vuosina 1862–1882 hoitaneella Clevellä oli yhtenäinen mielipide normaalikoulun yliopettajien kanssa kasvatustieteen metodisista ja teoreettisista kysymyksistä. (Koskinen 1988: 89–90.) Koskisen mukaan (1988: 90) Iisalo kutsuu tätä yhteistä käsitystä uushumanistiseksi.

Uushumanistinen käsitys korostaa tiedon rakennetta. Uushumanistisen opetuksen tavoitteena oli ohjata oppilas omaksumaan tietoa, joka oli järjestetty tieteellisesti ja muodosti loogisen johdonmukaisen systeemin. Opetuksen tarkoitus oli valmius tieteelliseen päättelyyn. Siihen ei uskottu päästävän opetuksella, joka jäi pelkkien havaintojen ja mielteiden tasolle. Opetuksen pohjaksi soveltuivat oppiaineet, joilla oli selkeä tieteellinen struktuuri, kuten esimerkiksi latinan kieli- ja lauseoppi. Cleve korostaa metodiossaan havainnon merkitystä, mutta opetuksella on oltava myös tietty rakenne. Cleven metodi muistuttaa Genetzin vuonna 1886 esittelemää ns. induktiivista opetusotetta, jossa lähtökohtana ovat lauseet, joista oppilaat opettajan kysymysten avulla pelkistävät säännön. (Koskinen 1988: 72, 90.)

Kansakoulun pedagogisessa ajattelussakin korostettiin havainnon merkitystä. Lähtökohtana oli havainto, jonka pohjalle oppilas rakensi opettajan johdolla ajatuskuvan ja ajatuksen. Kansakoulun pedagoginen ajattelu pohjautui aluksi Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatustieteen lehtorin, Olai Wallinin, laatimaan *Kansakoulun yleiseen kasvatustieteen- ja opetusoppiin* vuodelta 1883. Wallinin ja Cleven metodeja erotti se, ettei Wallin korostanut systemaattisen ajattelun harjaannuttamista opetuksen avulla, vaikka

kiinnittikin paljon huomiota käsitteiden ja käsitesysteemien muodostamiseen. (Koskinen 1988: 90–91.)

1800- ja 1900-luvun vaihteessa Suomen pedagogisesta ajattelua leimasi Soinisen johdolla **herbartilainen kasvatusoppi**. Soininen nimettiin kasvatusopin ylimääräiseksi professoriksi vuonna 1907. Soinisen mukaan opetuksen lähtökohtana tulee olla oppilaan tieto- ja harrastuspiiri. Opetuksen tehtävänä on osoittaa, miten se löydetään. Tiedot eivät ole opetuksen kohteena sinänsä tai ajatteluun ohjaamisen välineenä, vaan niiden avulla pyritään herättämään oppilaassa harrastuneisuutta. Soinisen suhtautuminen kielioppiin ei ollut kovin myönteinen. Soinisen mukaan kielioppi kuuluu muodollisiin aineisiin, jotka eivät tarjoa oppilaille havainto- ja kokemusaineistoa, joka on Soinisen mielestä ensisijaista. (Koskinen 1988: 89–92.)

Oppikouluissa herbartilaisuus muutti ainedidaktiikan traditiota vähän, sillä systemaattisen kieliopillisen järjestelmän traditio oli vahva. Herbartilaisuus tuki kuitenkin kouluhallinnon pyrkimyksiä välittää hyödyllistä tietoa. Kansakouluissa luovittiin herbartilaisuuden ja seminaareihin omaksutun oppikoulun traditiota mukailevan systemaattisen kieliopin opetustavan välimaastossa. Kansakoulussa menestykseksi nousi Setälän tekemä oppikirja, joka julkaistiin 1899. Setälä kiittää kirjassaan pedagogisista virikkeistä mm. Soinista. Kirjan esitystapa on induktiivinen, kuten vuoden 1899 oppikirjakomitean mietintö edellyttää. (Koskinen 1988: 93–94, 109, 117–118.)

Kansakoulun oppilasaines muuttui heterogeenisemmäksi, koska yhä suurempi osa ikäluokista osallistui kansakoulun opetukseen. Tämän vuoksi tarvittiin uutta, tehokkaampaa kasvatusta. Ns. **uuden koulun**, vapaan koulun, työkoulun, aktiivisen koulun tai elämää varten tarkoitetun koulun, nimityksiä oli monia, pyrkimys oli antaa tilaa lasten aktiivisuudelle, kehittää mahdollisuuksia käden työhön ja käyttää opetusryhmää sosiaalisen kasvun välineenä. Työkoulu ”hyväksyttiin virallisesti” vaiheessa, jolloin koulun tehtäväksi nähtiin kansalaissodan repimän kansakunnan yhdistäminen. (Koskinen 1988: 135–136.)

Soinisesta tuli taas ”uuden koulun” isä. Hän osallistui kansakoulun opetussuunnitelman tekoon, jossa suositellaan opettamaan äidinkieltä käytännönläheisesti ilman kielioppia. Soinisen suhtautuminen kielioppiin muuttui jatkuvasti kielteisemmäksi, sillä hän halusi antaa sijaa toiminnallisuudelle ja käytännöllisyydelle. Uuden koulun opetusoppaaksi

muodostui Sirkkolan *Oman työn koulu* vuodelta 1936. Sirkkola toteaa teoksessaan: ”Työkyllä pitää tekijänsä kurinsa.” Uudessa koulussa opettaja saa laskeutua alas korokkeelta oppilaidensa tasolle. Työkoulu toi uuden oppikirjamuodon: työkirjan, joka saattoi olla vihko, kansio tai täytettävä kirja. (Koskinen 1988: 141–144, 147–150, 154.)

Peruskoulun ensimmäiseen opetussuunnitelmaan periytyi työkoulun ideologioita ohjatun opetuksen muodossa. Opetussuunnitelmassa yhtenä yksilöllisen työskentelyn muotona esitelty **ohjattu opetus** on työtapana, joka alkaa lähestyä ohjelmoitua opetusta. Suurin osa opetuksesta on oppilaan itsenäistä työskentelyä, joka vaatii paljon asiantuntijoiden laatimia materiaaleja. Materiaalin tulee olla monentasoista, jotta sitä on helppo eriyttää oppilaan tason mukaan. Materiaalien korostamista kutsuttiin ns. **opetusteknologiaksi**. Sen taustalla on behaviorismi ja ns. ärsyke – reaktio – teoria. Tämän Skinnerin äärimmilleen kehittämän oppimisteorian mukaan ärsyke aiheuttaa oppilaassa reaktion. Jos reaktiota seuraa vahvistaminen, reaktioiden esiintymistodennäköisyys kasvaa ja siis tapahtuu oppimista. Opetettaessa asiat pilkottiin mahdollisimman pieniin askelmiin, ja oikeat suoritukset palkittiin mahdollisimman nopeasti. (Koskinen 1990: 19, 21–24.) Skinner kehitti myös ohjelmoitua opetusta, joka perustuu tällaisten tarkasti suunniteltujen tiedon osasten yksilölliseen opiskeluun (Schellenberg 1988: 84).

Koskisen (1990: 23) mukaan Lahdes esittelee vuonna 1977 ilmestyneessä *Peruskoulun uudessa opetusopissaan* ohjatun opetuksen työkoulun jatkona. Opetusteknologia eroaa kuitenkin selkeästi työkouluaajattelusta. Lahdeksen mukaan ohjattu opetus on välimuoto edettäessä ohjelmoituun opetukseen. Ohjatun opetuksen periaatteen toteuttaminen tuotti ongelmia, sillä opetussuunnitelman kääntäminen opetusteknologian mukaiseksi oli ongelmallista. Ongelmien suurin syy oli se, ettei Skinnerin oppimisnäkemys pysty selittämään ihmiselle tyypillistä oppimista. (Koskinen 1990: 23, 25–26.)

Ohjelmoitua opetusta kehitettiin edelleen **tavoiteoppimiseksi**. Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä tavoiteoppimista nimitettiin **oppimisvaikeuksien voittamisen periaatteeksi**. Sen pohjana ovat Carrollin ja Bloomin ajatukset. Oppiaines on jaettava pieniin osiin, joita kukin oppilas saa opiskella omaa vauhtiaan. Tässäkin opetusmuodossa tarvitaan runsaasti kirjallista materiaalia, joka työllistää oppilasta. Opiskelumotivaatio kasvaa tavoitteen ollessa selkeästi tiedossa ja riittävän lähellä. Samalla tavoiteoppiminen oli ratkaisu koulun työrauhaongelmiin. (Koskinen 1990: 83–85.)

Kansa- ja oppikouluissa uudet pedagogiset ajatukset otettiin avoimin mielin vastaan, ainakin teoriatasolla opetusjärjestyksissä ja –suunnitelmissa. Tätä kuvastaa uusien pedagogisten ajatusmallien runsaus kansa- ja oppikoulujen historiassa, joiden määrää lisäävät kansa- ja oppikoulun erilaiset linjaukset. Koskisen mukaan (1988: 301) oppimispsykologian kehittyminen vaikutti pedagogisen ajattelun vaihtumiseen. Esimerkiksi nykytietämyksen valossa käsitteiden oppiminen ei tapahdu kuten herbartilaiset ja Soininen olettivat. Oppi- ja etenkin kansakoulussa oppimisen ongelmien ratkaisuksi onkin etsitty uusia oppimisteorioita. Oppikoulupuolella kieliopin oppimisen ongelmiin on etsitty ratkaisua myös lingvistiikasta. (Koskinen 1988: 210, 301, 303.) Peruskoulun alkumetrejä ja sitä kautta pedagogisia ajatuksia on leimannut myös voimakas poliittisuus. Koskisen mukaan (1990: 143) tavoiteoppiminen ja opetusteknologia olivat nimenomaan vasemiston ajamia pedagogisia ratkaisuja, joiden taakse myös Äidinkielen opettajain liitto asettui. On toinen asia, kuinka näitä pedagogisia ajatuksia sitten toteutettiin käytännön tasolla. Ainakin oppikirjoissa osin pyrittiin toteuttamaan silloisia opetusihanteita.

2.1.3. Uudet näkemykset kielestä

Koskisen mukaan (1988: 30) kieliopin oppimisen ongelmien yhdeksi syyksi nähdään se, ettei ole olemassa kielioppimallia, jota tai jonka mukaisesti kouluissa voitaisiin opettaa. Äidinkielen kieliopin opetuksena pohjana on ollut suomen kieleen kohdistunut yliopistollinen tutkimus (Koskinen 1988: 299). Kielentutkimuksen kehittyminen on siis vaikuttanut koulun kieliopin opettamiseen. Suomen kieliopin opettamisen historiassa on kuitenkin usein kysytty: mitä opetetaan?

Suomen kansa- ja oppikoulun historian merkittävin kielitieteellinen näkemys oli E. N. Setälän edustama **nuorgrammaattinen tutkimusote**. Setälän vuonna 1886 julkaisema liseniaatinväitöskirja oli tämän diakronisen kielitieteellisen näkemyksen ensimmäisiä sovellutuksia suomalaiseen kielitieteeseen. (Koskinen 1988: 300.) Nuorgrammaattinen tutkimus ei kuitenkaan juurikaan vaikuttanut kieliopin opetukseen. Setälä kirjoitti ensimmäisen kielioppinsa, *Suomen kielen lauseoppi*, 16-vuotiaana koulupoikana vuonna 1880. Teos pohjautui Jahnsenin ruotsinkieliseen suomen kielen lauseoppiin, joka oli julkaistu vuonna 1871. Teoksessa näkyy myös Setälän opettajan, Arvid Genetzin (Jänneksen) ajatuksia. Vuonna 1898 ollessaan suomen kielen professorina Setälä julkaisi

kattavan kuvailevan kieliopin nimeltään *Suomen kielioppi. Äänne- ja sanaoppi*, joka oli kouluissa käytössä pitkään. Vielä 1960-luvulla ilmestyi tästä kieliopista Matti Sadeniemen tarkistama versio. Setälä kirjoitti kieliopistaan myös koululle oman version *Suomen kielen oppikirjan*. Setälän kielioppi on ollut mallina muille koulukielioppien kirjoittajille lähes sata vuotta ja se on ollut käytössä joissakin kouluissa jopa peruskouluun siirtymiseen asti. Yliopistoissa sitä on käytetty jopa 1980-luvun lopulle asti. (Leiwo – Nieminen 2000: 413–417.) Oppi-kirjoilla onkin tärkeä asema tieteellisessä vakiinnuttamisessa, sillä ne välittävät teorian perusnäkemykset ja malliratkaisut tuleville tutkijoille (Karlsson 2000: 181).

Setälän kirjoittama *Suomen kielen lauseoppi* oli suomenkielisen koululaitoksen kulmakiviä, sillä se oli pisimpään käytetty oppikirja suomenkielisten oppikoulujen historiassa. Lauseopin viimeinen eli 16. painos Matti Sadeniemen tarkistamana on vuodelta 1973. Lauseoppi tuli vuonna 1888 Helsingin yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden tutkintovaatimuksiin, kun Setälä toimi tämän oppiaineen professorina. Lauseoppi pysyikin yliopistojen tutkintovaatimuksissa 1970-luvulle asti. Lauseopin kolmanteen painokseen asti Setälä mainitsi esipuheessa Jahnssonin ja Genetzin osuuden teoksen syntyyn, mutta neljännessä painoksesta lähtien heitä ei mainittu enää. Vuonna 1886 Jahnsson syytti lauseoppinsa toisen painoksen esipuheessa Setälää ensimmäisen painoksen plagioinnista. Sanomalehti Suomettaressa ja kirjeitse käydyn keskustelun jälkeen Jansson perui kuitenkin syytteesä. (Karlsson 2000: 12, 14, 77–101, 105, 128.)

Fred Karlsson (2000) nosti tämän Setälään kohdistetun plagiointisyytteen uudestaan julkisuuteen teoksessaan *E. N. Setälä vaarallisilla vesillä: tieteellisen vallankäytön, käyttäytymisen ja perinteen analyysi*. Karlsson (2000: 114–117) osoittaa mm. tutkimuksien avulla, että Setälä loukkasi hyvää tieteellistä käytäntöä, koska hän jätti ilmoittamatta lähteitään, jolloin esikuvan merkitys sekä lainausten määrä ja luonne jäivät epäselviksi. Setälää kohtaan on esitetty myös muitakin tutkimuseettisiä syytöksiä, jotka liittyvät erityisesti plagiointiin (Karlsson 2000: 136). Plagiointisytykset eivät kuitenkaan horjuta enää Setälän asemaa suomenkielisten kansa- ja oppikoulujen koulukielioppien valtiaana, mutta ne herättävät ajattelemaan ja kyseenalaistamaan setäläläistä kielioppia. Karlssonin esittelemien käsitysten kanssa ei olla oltu yksimielisiä kielitieteilijöiden keskuudessa, vaan niitä on kyseenalaistettu mm. Kotikielen seuran aikakauslehdessä *Virittäjässä*.

1960-luvulla Suomen kielitiede ”heräsi”, kun diakronisen tutkimuksen rinnalle alkoi nousta systemaattista **synkronista tutkimusta**. Chomskyn perinteestä nouseva tutkimussuunta tarkasteli kieltä koodina, joka riippuu ihmisen synnynnäisistä kyvyistä ja rakenteesta. Tämän tutkimuksen rinnalle nousi variaatiotutkimus, joka keskittyi eri ihmisryhmien tapaan puhua, eri yhteiskunta- ja ikäryhmien puheeseen sekä miesten ja naisten erilaiseen puheeseen. Erityisesti sosiolingvistiset kysymyksenasettelut tulivat keskeisiksi suomalaisessa tutkimuksessa. (Koskinen 1990: 144.) Setälän rinnalle saatiin vihdoin muitakin näkökulmia kieleen.

Myös äidinkielen opettajat tiedostuivat kielitieteen uusista suuntauksista, sillä äidinkielen alan lehdissä esiteltiin uusia kielioppimalleja tai näkökulmia kieleen 1970-luvulla. Esimerkiksi vuoden 1970 Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa esiteltiin Charles J. Fillmoren sijakielioppi ja generatiivinen kielioppi (Koskinen 1990: 32). Koskisen mukaan (1990: 32) Auli Hakulinen toteaa generatiivista kielioppia käsittelevässä artikkelissaan uuden koulukieliopin laatimisen edellyttävän pitkällistä perustutkimusta, joka saattaa paljastaa uudella tavalla kielioppiseikkoja, joita pedagogisessa kieliopissa voi sittemmin esitellä. Hakulinen jatkoi aihetta vuonna 1974 *Virittäjässä* julkaistussa artikkelissaan ja kirjoittaa, ettei oppimateriaali saisi olla sidoksissa yhteen kielioppimalliin, vaan sen pitäisi olla pedagogisesti järkevä kokonaisuus, joka on saanut virikkeitä eri ajatussuunnista. Hakulinen oli esitellyt jo vuonna 1965 *Virittäjässä* Hallidayn ajatuksia ja hänen ”englantilaista strukturalismiaan”, jonka mukaan kieli on tapahtumista. (Koskinen 1990: 44–45.) Hakulinen esitteli tilannelähtöistä kielioppia, joka olisi suurimmaksi osaksi oivalluttamista. Sen mukaan koulussa tulisi antaa tietoa kielestä tiedostuttamalla oppilailla kielen ilmiöitä. Olisi päästävä irti käsityksestä, että kieliopissa esiintyy totuus lopullisessa muodossaan. Hakulisen esittelemät ajatukset eivät jääneet pelkän teorian tasolle, vaan hän teki yhdessä Leena Kytömäen ja Raija Ruusuvooren kanssa peruskoulun oppikirjasarjan *Toisin sanoen*. (Kauppinen 1992: 13.)

Hakulinen oli mukana myös työryhmässä, joka laati peruskoulun opetussuunnitelman tarkennusehdotuksia vuonna 1975. Tämä ehdotus, joka tunnetaan nimellä ÄKKE, esittelee mm. Hallidayn erilaiset kielen mallit. ÄKKE:n herättämän keskustelun myötä esimerkiksi Pauli Saukkonen esitti Äidinkielen opettajain liiton talvipäivillä vuonna 1977 **kontekstikielioppia** koulukieliopin lähtökohdaksi, koska se sijoitti kielen käyttöyhteyteensä. Hän esitti kontekstikieliopin paremmaksi nimeksi pragmatiikielioppi.

Edelleen saman vuoden Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa Raija Ruusuvuori vaatii teoriaa kielestä, näiden teorioiden mukaista kielen kuvausta, tavoitteita kouluopetukselle ja tästä kaikesta siivilöityä pedagogista opetuskielioppia. (Koskinen 1990: 90–91, 98–101.) Näihin ja moniin muihin vaatimuksiin vastasi kuitenkin oikeastaan opetusministeriön asettama työryhmä vuonna 1994 julkaistussa mietinnössään *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja*, jossa esiteltiin pedagogisen kieliopin perusteet. Aihetta käsitteleviä artikkeleita julkaistiin toki aikaisemminkin jo vuonna 1979 esimerkiksi Auli Hakulisen toimittamassa teoksessa *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* Opetusministeriön työryhmän mietinnössä ”pedagogista kielioppia” esitellään ensi kertaa laajasti. Pedagogisen kieliopin perusteita esitellään kolmannessa kappaleessa.

2.1.4. Kieliopin opettamisen historiasta heränneitä ajatuksia

Setälän kielioppikäsitys oppikirjoineen vallitsi kansa- ja oppikoulun äidinkielen opetusta, ja sen mukaisesti opetettiin pitkään. Kielentutkimuksen suunnan muututtua diakronisesta synkroniseksi kielestä saatiin moniulotteisempi kuva ja osattiin vaatia opetukseen soveltuvampia kielenkuvauksia. Kieliopin opettamisen ja oppimisen ongelmat yritettiin ratkaista oppimiskäsitystä tai opetusmetodia muuttamalla. Myös opetuksen sisältöä pyrittiin muuttamaan siirtymällä käsittekeskeisyydestä käytännönläheisyyteen. Kansakoulussa kieliopin opettamisesta pidättäytyttiin lähes kokonaan vuoden 1925 opetussuunnitelman mukaan.

Pedagogisen kieliopin ja kielitiedon menetelmät eivät ole uusia, sillä havaintoon perustuvaa oppimista kannatettiin jo 1800-luvulla. Pedagoginen kielioppi suosii kuitenkin kielen havainnoimista, kokonaisuuksia, tekstiä ja argumentointia, eikä pelkästään yksittäisten kielen piirteiden, kuten sanaluokkien ja lauseenjäsenten, etsimistä. Havaintojen tulisi olla oppilaan itsensä tekemiä eikä opettajan osoittamana saavutettuja. Opettaja voi kyllä ohjata oppilasta oikeaan suuntaan, mutta työ on oppilaan tehtävä itse. Tähän on vaikuttanut mm. oppimiskäsitysten muuttuminen konstruktivistiseksi ja kielitiedon osalta näkökulman laajeneminen lauseesta tekstiksi.

Kielen uudet tutkimusmenetelmät ja –suunnat ovat tuoneet enemmän mahdollisuuksia kouluun soveltuvan kieliopin luomiseen. Silti vielä nykyäänkin monet oppikirjat esittelevät kielioppia perinteisen koulukieliopin mallin mukaan. Vieläkään ei olla siinä tilanteessa,

johon koko suomen kieliopin opettamisen historian on pyritty: kouluissa ei opeteta vieläkään kielioppia ja kielitietoa mielekkäästi, tehokkaasti ja oppilaista lähtevien edellytysten mukaan, vaikka kielestä ja oppimisesta on paljon uutta tietoa tarjolla. Edelleen kysytään: mitä opetetaan ja miten?

Käytin kieliopin opettamisen historiaa käsittelevissä kappaleissa päälähteinä Koskisen teoksia (1988, 1990), mutta ne eivät ole lähteenä parhaita mahdollisia, koska ne ovat yksipuolisia ja esittelevät tekijän muodostamia johtopäätöksiä historiasta. Tämän vuoksi otin mukaan Karlssonin (2000) näkökulman Setälän lauseoppiin, jotta se muistuttaisi historiallakin olevan useamman näkökulman. Historia on aina jonkun näkökulmasta kerrottu, joten se on harvoin puhtaasti objektiivista. Karlssonin näkökulma muistuttakoon kieliopin opettamisen historian yhteydessä, ettei historia ole koskaan mustavalkoista.

2.2. POPS 2004

Opetushallituksen vuonna 2004 hyväksymien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2004) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen perustana tulee olla yhteisöllinen näkemys kielestä, jonka mukaan yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun ihminen oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Opetuksen tulee perustua myös oppilaan kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin. Sen tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Opetuksessa on huomioitava, että äidinkieli on oppilaalle oppimisen kohde ja väline. (POPS 2004.)

Opetuksen tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä. Lisäksi oppilaan tulee päästä osalliseksi kulttuurista sekä osallistua ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Vuosiluokilla 6–9 pyrkimyksenä on, että oppilas tiedostaa paremmin tavoitteensa ja itsensä kielenkäyttäjänä. Hän kehittyy monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi, joka hyödyntää puhuessaan ja kirjoittaessaan oppimaansa kielitietoa. Opetuksen painopiste on siis teksteissä ja vuorovaikutuksessa. Kieliopin osalta tavoitteena on että oppilaan suhde kieleen syvenee niin, että hän oppii perustietoa omasta äidinkielestään, sen rakenteesta, vaihtelusta ja muuttumisesta. Oppilas osaa puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta sekä sanastosta. Hänellä on myös tietoa sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä. Hän

tuntee suomen kielen keskeisimmät ominaispiirteet ja osaa vertailla suomen kieltä muihin opiskelemiinsa kieliin. Oppilaalla tulee olla myös käsitys kielisukulaisuudesta ja suomen sukukielistä. Oppilas tietää, että suomen kieli vaihtelee tilanteen, käyttäjän ja alueen mukaan ja kieli muuttuu. Hän tietää myös äidinkielen asemasta muiden kielten joukossa ja monikulttuurisessa kieliyhteisössä. (POPS 2004.)

3. PEDAGOGINEN KIELIOPPI

Opetusministeriön vuonna 1993 asettaman työryhmän tehtävänä oli pohtia kieliopin asemaa ja muotoa äidinkielen opetuksessa. Heidän tuli laatia ehdotus kieliopin opetuksen perusteista. Mietintö julkaistiin teoksena *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja* vuonna 1994. Teoksessa työryhmä esittelee pedagogista kielioppia mahdollisuutena opettaa lingvistisiä sisältöjä koulussa. Sana kielioppi samaistetaan usein oikeinkirjoitus-sääntöihin eli normatiiviseen kielioppiin, mutta pedagoginen kielioppi laajentaa lähestymistään kieleen muun muassa semantiikan ja pragmatiikan avulla (Kieli ja sen kieliopit 1998: 16).

3.1. Pedagogisen kieliopin lähtökohtia

Esittelen aluksi pedagogisen kieliopin lähtökohtia ja sitä kautta sen peruseriaatteita *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja* –mietinnön pohjalta. Ihmiset mieltävät usein kieliopin normatiivisena: se kertoo, miten kieltä käytetään oikein. Kieliopin säännöillä perustellaan kirjoittaessa sattuneita virheitä. Kielitieteessä taas kielioppi ajatellaan kielen rakenteen ja käytön täsmälliseksi kuvaukseksi eikä vain opetuksen apuvälineeksi. Kieliopin tutkimuksella on tavoitteena luoda käsitteistö, jonka avulla kielen rakenne voitaisiin selittää. Viime vuosikymmeninä on puhuttu kielioppimalleista, joiden tarkoituksena on esittää yleinen kieliopin rakenne kielten kuvauksen pohjaksi. Kattavaa kielioppia ei kuitenkaan ole mistään kielestä tähän mennessä laadittu, minkä vuoksi sitä ei voida koulussa opetettavalta kieliopiltakaan vaatia. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 14–15, 44, 135–137.)

Pedagoginen kielioppi ei kuvaile kieltä aukottomasti, vaan se tarjoaa toisiaan täydentäviä näkökulmia kieleen. Se ei ole siis mikään kieliopin tutkimustapa tai kielioppimalli vaan yhdistelmä erilaisia tapoja lähestyä kieltä. Pedagogisella kieliopilla on monia lähtökohtia, sillä sen on tuettava ajattelun, metalingvistisen päättelyn, luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä sekä vieraiden kielten opiskelua. Myös asioiden oppimisjärjestyksen on tuettava päättely- ja kielitaitoa eikä kieliopin systematiikkaa. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 135–137.)

Työryhmän mukaan koulukieliopin ongelma on ollut se, että se on määritellyt kielen liian kapeasti normatiiviseksi kieliopiksi, jolloin monet kielen rakenteeseen liittyvät ominaisuudet ovat jääneet käsittelyn ulkopuolelle. Normatiivisessa kieliopissa oikeakielisyyden sääntöjä ei ole tarvinnut perustella. Pedagogisessa kieliopissa kielioppia ei ajatella vain ”hyvän” kielen määrittelyksi vaan myös oppilaalla olevan kielitajun tutkimiseksi. Kieliopin opetus tarjoaa käsitteitä, joilla kieliä voidaan vertailla toisiinsa, sekä käsityksen siitä, että kieliopilliset käsitteet eivät ole absoluuttisia vaan suhteellisia, kuten kielikin on monitasoista, muuttuvaa ja sopeutuvaa. Silti kielellä on tietty ydinrakenne, josta voidaan puhua täsmällisesti. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 135–136.)

Koulussa opettavan kieliopin tarkoituksena on harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin. Koska kielen rakenneseikkoja tulee käsitellä päättelytaitoja korostaen, termit ja määrittelyt eivät saa peittää alleen uudenlaiseen käsitteelliseen ajatteluun harjaantumista. Kieliopin opetusmenelmät ovat päättelyä, vertailua ja intuitioiden eksplikointia eli kielestä tehtyjen havaintojen sanomista jonkinlaisen metakielen avulla. Säännöt, esimerkit ja sääntöjen havainnollistaminen voivat jäädä vähemmälle huomiolle. Opetuksen työvälineenä on yleiskielen lisäksi oppilaan oma kielimuoto. Näiden kielimuotojen erot voidaan tuoda tietoiselle tasolle kielimuotoja opettaessa: kieliopin opetuksen tehtävä on siis myös nostaa puhekielen ja kirjoitetun kielen erot tietoiselle tasolle. Asenteen eri kielimuotoja kohtaan täytyisi olla kuitenkin sellainen, ettei yleiskielen opettaminen ja oppiminen tarkoita oppilaan oman kielimuodon hylkäämistä. Pedagogisessa kieliopissa ja sen opetuksessa edetään lapsen tason mukaisesti, sillä sen sisältö perustuu lapsen kognitiivisen ja metalingvistisen kehityksen tasoon. Käsiteltävät asiat etenevät metalingvistisen kehityksen myötä. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 136–139.)

3.2. Lauseet pedagogisessa ydinkieliopissa

Työryhmä laati myös hahmotelman suomen kielen ”ydinkieliopin” osista. Käsittelen tästä ydinkieliopista tarkemmin vain pää- ja sivulauseet sekä lausemaisuuksia, jotka ovat tutkimukseni kannalta oleellisia. Hahmotelman ytimenä on kieliopillisten kategorioiden prototyypisyys. Tästä lähtökohdasta kielelliset rakenteet eivät ole kieliopin kuvauksen kannalta samanarvoisia, vaan kaikki luokittelut ja analyysit pätevät vain osaan ilmauksista ja rakenteista. Kielioppiajattelussa on ollut aiemmin ongelmana ajattelutapa, että kielioppi

on täydellinen ja kattava. Kieliopin opetuksen uudistamisessa olisi otettava huomioon paitsi perinteinen kielioppi niin lisäksi ainakin vieraiden kielten opetus sekä kielitieteen monipuolistuminen. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 146.) Mietinnön ilmestymisen jälkeen esimerkiksi tekstitaidot ovat korostuneet pedagogisessa ajattelussa ja opetussuunnitelmissa (vrt. POPS 2004).

Kun koulun kielioppiin otetaan aineksia monista teoreettisista kehyksistä, se on avoimempi ja vapaampi kuin perinteinen kielioppi yksistään. Tärkeintä tässä teoreettisten kehysten yhdistämisessä olisi kaikkien kieliopillisten käsitteiden motivointi pedagogisesti. Koska vieraiden kielten opiskelussa yleensä käytetään perinteisen kieliopin käsitteitä, tulisi äidinkielenopetuksessakin pitää mukana tärkeimmät perinteisen kieliopin käsitteet, kuten esimerkiksi subjekti, predikaatti ja objekti. Ne tulisi kuitenkin määritellä riittävän prototyyppisesti. Perinteisen kieliopin mukaisesta sanakeskeisyydestä pitäisi siirtyä lausekeajatteluun. Suomen kielen lauserakennetta voisi selventää esimerkiksi dependenssi- ja valenssi-kielioppien ajattelulla, jossa verbi on lauseen keskeisin jäsen. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 147–148.)

Pedagogisessa kieliopissa lauseen määrittely on liukuva. Siinä puhutaan lausemaisuudesta. Sellaisetkin rakenteet, joihin ei sisälly lauseen muodollista kriteeriä eli persoonamuotoista verbiä, voidaan lukea lausemaisiksi. Päälause täyttää kaikki lauseen tuntomerkit, mutta ne vähenevät lausemaisuuuden vähetessä. Lauseen tuntomerkkejä ovat: se voi olla tiettyä modaalista lausetyyppiä, sen verbi ilmaisee persoonaa, tempusta ja modusta, siihen voi sijoittaa vapaasti kiellon ja lauseadverbiaaleja, eikä sen sanajärjestys ole kieliopin sitoma. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 169.)

Sivulause on toisen lauseen pakollinen tai vaillinainen argumentti. Pakollisena argumenttina sivulause kuuluu päälauseen predikaatin argumenttirakenteeseen, kuten useissa *että*-lauseissa: *pelkäsin, että et tulekaan*. Muut sivulauseet ovat päälauseen lauseadverbiaaleja. Sivulause on rajoittuneempi mm. modaaliselta lausetyypiltään ja sanajärjestykseltään kuin päälause. Pää- ja sivulauseiden välillä ei voida tehdä kuitenkaan jyrkkää kahtiajakoa. Esimerkiksi *sillä*-konjunktio ei ole selvästi alistus- eikä rinnastuskonjunktio. Myös jotkin alistuskonjunktioit voivat aloittaa lauseita, joilla on kaikki päälauseen piirteet. Esimerkiksi syntaksisessa alistussuhteessa oleva *että*-lause voi sisältää

virkkeen pääasian: *ajattelin, että olisi mukava nähdä sinua.* (Kieli ja sen kieliopit 1998: 170.)

3.3. Kieliopin opetus peruskoulussa

Seuraavaksi esittelen työryhmän suosituksia kieliopin opettamisesta peruskoulussa. Keskityn yläluokkien opetuksen esittelyyn, sillä se on tutkimukseni kannalta merkittävämpää. Uusi painotus on uudenlainen rakennetietous, mikä näkyy mm. lauseen hierarkkisen rakenteen opettamisessa ja irrottautumisessa pikkutarkasta lauseenjäsenyyksestä. Opittujen kieliopin käsitteiden käyttöä voidaan laajentaa myös tekstikokonaisuuksien ja puhekielen käsittelyyn. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tekstit alistettaisiin rakennekuvaukselle. Semantiikkaa tulisi lisätä kaikilla luokka-asteilla, minkä vuoksi opetuksessa tulisi ottaa käyttöön enemmän merkitysopin termejä. Koulun kieliopin opetuksen tavoitteena on myös äidinkielen rakenneominaisuuksien opettaminen. Se voidaan liittää kieliaineiden väliseen yhteistyöhön, esimerkiksi äidinkielen ja koulussa opettavien muiden kielten rakenneominaisuuksien vertailuna. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 141.)

Mietinnön mukaan peruskoulun alaluokkien äidinkielenopetusta on kritisoitu siitä, että teoreettista kielioppia opetetaan paljon mutta sitä ei silti opita. Koko peruskoulun kieliopin opettamisen kannalta olisi tärkeää sopia, mitä ja miten opetetaan alaluokilla, jotta päästäisiin irti kieliopin spiraaliopetuksesta, joka johtaa mekaanisesti toistuvaan päällekkäisyyteen. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 142.) Alaluokilla opetettu sisältö vaikuttaa siihen, mitä yläluokilla opetetaan ja missä määrin. Alaluokilla äidinkielen tunteja on enemmän kuin yläluokilla, joten mahdollisuudet kieliopin perusasioiden opetukseen ovat otolliset.

Yläluokkien opetus perustuu mietinnössä semanttisiin prototyyppisiin käsitteisiin ja niiden ymmärtämiseen. Opetuksen keskeinen periaate on, ettei semanttisiin ongelmiin ole yhtä oikeata vastausta. Oppilaiden intuitiot ovat periaatteessa oikeita, mutta opettajan tehtävä on saada keskustelussa esille yleisimmät ja abstrakteimmat intuitiot. Opettajan tulee myös huolehtia, että ne, jotka eivät päässeet intuitioissaan niin abstraktille tasolle, ymmärtäisivät myös abstraktit intuitiot ja hyötyisivät niistä. Kieliopin opetus pyritään kytkemään tekstien analyysiin sekä omien tekstien tuottamiseen ja editoimiseen. Samalla syvennetään myös semanttisten ilmiöiden ymmärtämistä. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 143–144.)

Kieliopin opetus on suunnitelmassakin tekstikeskeistä: mahdollisimman monia asioita tulisi tarkastella sen kannalta, miten ne toimivat tekstissä. Tekstin rakentamiseen liittyviä kysymyksiä, kuten sidoskeinoja ja kytkentäkeinoja, on luontevaa käsitellä tekstien yhteydessä kielellisiin taitoihin liittyvänä funktionaalisenä tietona, eikä erotella niitä pelkästään kieliopillisiksi kategorioiksi. Yläluokilla tärkeitä opittavia asioita ovat lauseessa ilmenevät erilaiset suhteet ja rakenteet, lause ja lausemaisuus. Lisäksi on opetettava keskeisiä verbin ja nominien taivutuskategorioita sekä sanaluokkajakoa ja sen suhteellisuutta. Esimerkiksi lauseenjäsennyksessä ei pyritä kaiken kattaviin jäsennyksiin, vaan huomio kiinnitetään käsitteeseen kerrallaan. Esimerkkiteksteistä tai oppilaiden omista teksteistä voidaan tutkia, miten tietty käsite tai läheisesti toisiinsa liittyvät käsitteet esiintyvät siinä. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 144.)

Peruskoulun yläluokkalaisten tulee ymmärtää tekstilajien kielelliselle muodolle ja sisällölle asettamat tavoitteet, esimerkiksi uutisen kriteerit. Erilaisia tekstejä laaditaan ja käytetään mahdollisimman autenttisesti: oppilaat voivat kirjoittaa mielipidetekstejä paikallislehteen tai uutisia koululehteen. Tekstejä laaditaan ja editoidaan ryhmätyönä, jolloin oppilaat voivat tarkastella tavoitteiden, sisältöjen ja keinojen suhdetta monipuolisesti ja dialektisesti. Samalla voidaan kiinnittää huomiota mm. esitysteknisiin seikkoihin, suullisten tekstien esittämiseen, viestintävälineiden asettamiin vaatimuksiin ja tekstin ulkoasuun. Näin myös pedagoginen kielioppi ja uusien opetussuunnitelmien korostama viestintäkäsitys kohtaavat. Tekstilajien yhteydessä tulee käsitellä myös yleiskieltä ja kirjakieltä: mitä vaatimuksia erilaiset tekstilajit ja kontekstit asettavat kielelliselle muodolle ja viimeistelylle? (Kieli ja sen kieliopit 1998: 144.)

Peruskoulun yläluokilla tulee opettaa myös perustietoja äidinkielen erityispiirteistä sekä auttaa oppilaita ymmärtämään äidinkielen merkityksen ja toisten kielten arvon. Kieliopin käsitteitä voidaan käyttää mainosten propagandan sekä kirjallisten tekstien analyysissä, mutta silloin tulee varoa kaunokirjallisuuden alistamista kieliopille. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 145.)

3.4. Pedagoginen kielioppi kielenkäytön tukena

Kieliopin tehtävä ei ole pelkästään auttaa hahmottamaan kieltä, vaan se helpottaa myös kielenkäyttöä. Aiemmin kielentutkimus ja koulukielioppi eivät kohdanneet kielenkäyttöä, sillä koulussa opetettu kielioppi ei palvellut kielenkäytön taitoja. Kielitieteen näkökulmat ja sitä kautta näkemys kielestä ovat kuitenkin laajentuneet, ja sen tulisi heijastua myös kieliopin opetuksen didaktiikkaan. Prototyypisiin käsitteisiin perustuva pedagoginen kielioppi laajentaa opetuksen keskustelevaksi, problematisoivaksi ja vertailevaksi sen sijaan, että käsitteet vain määritellään, opetellaan normit ja tietoa sovelletaan valikoituihin esimerkkilauseisiin. Se tarjoaa apuneuvoja kielelliseen prosessointiin, omien tekstien suunnitteluun, tuottamiseen ja editointiin. Lisäksi pedagoginen kielioppi auttaa erilaisten tekstien analyysissä ja kriittisessä tarkastelussa. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 173.) Pedagoginen kielioppi siis edistää niiden taitojen kehittymistä, joita tarvitaan myös koulun ulkopuolella. Mietinnössä näkyy jo tekstitaitojen näkökulma, vaikka tarkastelun lähtökohtana on kielioppi, eivät autenttiset tekstit ja niiden ominaisuudet.

Yksi koulukieliopin tavoite on oppia kielestä puhumisen metakieli. Tätä tarkoitusta varten pedagogiseen kielioppiin on valikoitava sopiva määrä vakiintunutta ja uutta terminologiaa, sillä mikään teoreettinen kielioppi ei sisällä sopivasti käsitteitä koulua varten. Lauseiden rakenteesta ja sanojen tehtävistä puhuttaessa tarvitaan sanaluokkien nimityksiä, semanttisia ja syntaktisia rooleja. Kieliopilliset kategoriat on helpointa opettaa prototyyppien avulla, mutta epätyypilliset tapaukset ja ristiriidat tarjoavat hyviä lähtökohtia ja tartuntapintoja problematisoivalle, ongelmakeskeiselle opetustavalle. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 173.)

Semanttinen tieto tukee oikein sovellettuna oman tekstin suunnittelua ja ohjaa kriittiseen lukemiseen. Esimerkiksi on tärkeää erottaa toisistaan sanan merkitys ja tarkoite arkitietoa tukien, jotta oppilaat ymmärtäisivät tietyn tarkoituksen ja yleisen merkityksen eron: *puhuessani koirasta tarkoitan omaa koiraani*. Kun oppilaat laativat omia tekstejään, heidän tulisi kyetä kriittisesti arvioimaan tekstiään merkityksen ja tarkoitteen kannalta. Tämä on erityisen tärkeää aineistosta kirjoitettaessa, jolloin sana siirretään uuteen kontekstiin. Tällöin sanan alkuperäinen tarkoite saattaa kirjoittajan huomaamatta muuttua, jolloin merkitys voi kontekstissa olla eri. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 175.)

Opetusministeriön työryhmä näkee tekstintutkimuksen pedagogisen kieliopin osaksi. Mitä moni-ilmeisemmän kuvan kielestä kielioppi tarjoaa, sitä paremmat edellytykset se tarjoaa oman tekstin hiomiseen ja työstämiseen. Tekstilingvistisen tiedon hyödyntäminen edellyttää, että oppilas tuntee ja pystyy käyttämään semantiikan ja kieliopin peruskäsitteistöä, sanaluokkien nimityksiä, predikaattia, pää- ja sivulausetta. Opetuksessa tekstilingvististä tietoa voidaan käyttää erilaisten tekstien tarkkailussa ilman normatiivista näkökulmaa. Tekstilingvistiikan termejä tulisi käyttää myös silloin, kun annetaan oikeakielisyysohjeita ja arvioidaan tekstien tyyliä sekä yhtenäisyyttä. Tekstilajiajattelun avulla äidinkielenopetus voi päästä eroon pelkästä ainekirjoituksesta. Tärkeää on ottaa myös huomioon kielenkäytön funktionaalisuus ja tilannesidoisuus, mikä edellyttää puhe- ja kirjoitusharjoitusten vaihtelevuutta ja tavoitteellisuutta. Tekstilajiajattelu ei ole normatiivista, vaan sen lähtökohtana on kielenkäyttötilanteen arviointi. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 176–178.)

Mietinnössä hahmoteltu pedagoginen kielioppi huomioi jo kielenkäytön, joten se ulottuu myös koulun ulkopuolelle, vaikka sen esittelemä ajattelu ei perustu sosiaaliseen tekstikäsitteeseen ja tekstitaitoihin. Tämä on erittäin tärkeä ominaisuus, sillä koulu on vain pieni osa ihmisen elämää. ”Pedagogisen kieliopin” tarjoamat semanttiset ja rakenteelliset välineet tekstien analysointiin ja kriittiseen tarkasteluun helpottavat ihmisiä selviämään nyky-yhteiskunnan tekstitaitojen osaamiselle asettamista vaatimuksista.

3.5. Mitä pedagoginen kielioppi vaatii opettajalta?

Opettajan tulee pohtia, miten hän ymmärtää kieliopin tai kielentuntemuksen. Jos opettajalla on selvä käsitys kielestä, hänellä on hyvät mahdollisuudet irtautua perinteisestä koulukieliopista. Muuten opettaja voi tulla välittäneeksi kuvaa kielestä jähmettyneenä ja staattisena systeeminä. Kielentuntemus on kielen rakenteen ja kieliopillisten termien lisäksi myös kykyä havaita kielen ilmiöitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Opettajan kielitietoisuuden tulisi olla riittävän vahva, jotta hän huomaisi kielen tarkastelumahdollisuuksia aidoissa tilanteissa oppilaiden kanssa ja uskaltautuisi tarttua niihin juuttumatta koulukielioppeihin. Merkitysten kautta oppilaat voisivat kiinnostua muodoista ja jäljittää niistä merkityksen elementtejä. (Pynnönen 1998: 49, 53–54.)

Luokanopettajalta vaaditaan (esimerkiksi Pynnönen 1998: 54–55) jäsentynyttä kuvaa kielestä, tietoa suomen kielen erityispiirteistä ja käytännöllistä metakieltä, johon liittyy huomioita kielellisistä normeista, jotta hän olisi hyvä äidinkielenopettaja. Mielestäni nämä samat piirteet tulisi olla myös äidinkielen aineenopettajan itsestään selviä ominaisuuksia. Pynnönen (1998: 55) painottaa, että kieliopin opetusta ei saa käyttää oikeakielisyyden tai minkään muunkaan nimissä oppilaiden lyömäaseena, vaikka kielen yhteisöllisyyttä tuleekin tietoisesti vaalia. Pelkkä virhejahti johtaa oppilaan kiinnostuksen menettämiseen kieltä kohtaan. Oppilaasta kehittyy vastuullinen kielenkäyttäjä, kun häntä ohjataan huomaamaan, ettei ole ehdottomia sääntöjä, joita noudattamalla saisi aina ilmaistua tarkoituksensa. Kielen yhteisöllisyys kirkastuu sopimuksia ja normeja yhdessä pohtimalla. (Pynnönen 1998: 55.)

Pynnönen (1998: 86) tiivistää äidinkielen opetukselle esitettyjä yleisiä vaatimuksia painottamalla, että opettajan on avauduttava kuuntelemaan oppilaidensa kysymyksiä ja ilmaisutapoja, joiden pohjalta hän voi suunnitella työskentelyään. Lapsen luonnollista kehitystä mukaileva ja vahvistava äidinkielen opetus on oppijakeskeistä. Lähtökohtana on ajatus, että jokaisella on henkilökohtainen suhde kieleen ja tätä oppijan omaa kokemusta kielestä käytetään hyväksi opetuksessa. Kieltä ei siis nähdä ulkokohtaisesti eristettynä objektina. Oppilaan älyllistä uteliaisuutta ohjataan tietoiseen kielen tarkasteluun. (Pynnönen 1998: 86.)

3.6. Pedagogisen kieliopin herättämiä ajatuksia

Opetusministeriön asettaman työryhmän mietinnössä vuonna 1994 esitelty pedagoginen kielioppi oli aikanaan irtiotto perinteisestä kieliopin opetuksesta. Mietinnön esittelemässä pedagogisessa kieliopissa on kuitenkin edelleen lähtökohtana kielioppi eivätkä autenttiset tekstit ja niiden ominaisuudet. Mietinnön esittelemät ajatukset ovat vanhentuneet reilussa kymmenessä vuodessa, sillä uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkökulma kielioppiin on laajentunut tekstitaidoiksi: opetuksen perustana tulee olla yhteisöllinen näkemys kielestä, jonka mukaan yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun ihminen oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin (POPS 2004). Esimerkiksi genre-pedagogiikan mukaan lukemista, kirjoittamista ja kielitietoa ei voi erottaa toisistaan, vaan niitä on opetuksessakin käsiteltävä yhdessä tekstitaitoina (Luukka 2004: 146).

Opetusministeriön työryhmä pyrkii yhdistämään kieliopin opetuksen, tekstien analyysin sekä omien tekstien tuottamisen ja editoimisen, mutta se ei käsittele näitä yhtenä kokonaisuutena; lukeminen, kirjoittaminen ja kielitieto ovat vielä irrallaan toisistaan työryhmän mietinnössä.

Pedagoginen kielioppi korostaa yksilöiden kognitiivisten taitojen kehittämistä, koska sen mukaan koulussa opetettavan kieliopin tarkoituksena on harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkkailuun. Se myös korostaa päättelytaitojen merkitystä kieliopin opetuksessa. Esimerkiksi genre-pedagogiikka perustuu näkemykseen, jonka mukaan äidinkielen oppiminen on osa kypsymistä ja kehittymistä. Teksteihin kasvetaan ja sosiaalistutaan. Koulun tehtävä on laajentaa oppilaiden tekstivalikoimaa ja johdattaa kirjoitettuun kieleen. (Luukka 2004: 148.) Genre-pedagogiikalla on siis laajempi suhtautuminen kieleen: kieli ei ole pelkkiä yksiköitä, joista pitäisi tiedostua, vaan kieleen kasvetaan ja sosiaalistutaan. Tämän myötä koulussa opetettava tieto kielestä ei ole pelkästään koulun sisällä hyödynnettävä asia, kuten se etenkin perinteisen koulukieliopin opetuksen yhteydessä on, vaan siitä on apua koulun ulkopuolellakin, yhteiskunnassa, jossa oppilas elää. Pedagoginen kielioppikin tosin pyrkii tähän, sillä sen tavoitteena on tarjota apuneuvoja kielelliseen prosessointiin, omien tekstien suunnitteluun, tuottamiseen ja editointiin sekä auttaa erilaisten tekstien analyysissä ja kriittisessä tarkastelussa. Työryhmän mietinnössä pedagogisen kieliopin käsitys kielestä kieliopillisten kategorioiden prototyyppeineen muistuttaa kuitenkin vielä enemmän kielioppia kuin kielitietoa. Tämän vuoksi kutsun pedagogista kielioppia tässä tutkimuksessa nimenomaan kieliopiksi enkä kielitiedoksi. Mielestäni genre-pedagogiikan yhteydessä termi kielitieto sopii paremmin tekstitaitojen yhteyteen kuin kielioppi, sillä kyseessä on nimenomaan tieto kielestä.

Opetusministeriön mietintöä lukiessa täytyy kuitenkin muistaa, että se on yli kymmenen vuotta vanha, vaikka joidenkin oppikirjojen rinnalla mietinnön esittämät ajatukset kieliopista tuntuvat vieläkin tuoreilta. Mietintö avasi ainakin omat silmäni huomaamaan, ettei kielioppi olekaan stabiili systeemi, joka on aina oikeassa. Kuvittelin aluksi mietinnön pelkästään kuvailevan kieliopin opettamista, mutta ymmärrettyäni kieliopin erehtyvyyden huomasin mietinnön kuvailevan kieltä yleensäkin, eli pedagoginen kielioppi ei vain vastaa kysymykseen *miten opetetaan* vaan myös *mitä opetetaan*. Genre-pedagogiikan rinnalla osa pedagogisen kieliopin ajatuksista, kuten kielen käytön vähäinen korostaminen, tuntuu vanhanaikaisilta, mutta perinteisen koulukieliopin rinnalla ne ovat moderneja.

Hyppy perinteisestä koulukieliopista genre-pedagogiikkaan voisi olla liian suuri. Tämän vuoksi tarvitaan opetusministeriön työryhmän kaltaisia mietintöjä, jotka avaavat silmät huomaamaan muutakin kuin traditionaalin kieliopin.

4. OPETUSKOKEILU JA AINEISTO

Tässä kappaleessa käsittelen aineistonkeruuta edeltänyttä opetuskokeilua sekä aineistoa. Keräsin aineiston helmikuussa 2005 tavalliselta yläasteelta Tornioista. Opetin kahdelle eri ryhmälle kaksi oppituntia. Oppitunnit kestivät 45 minuuttia kerrallaan. Toisen ryhmän opetuksen pohjana oli pedagoginen kielioppi, ja toisen ryhmän opetus pohjautui heidän oppikirjaansa, *Kielikuvia 7*. Molemmat ryhmät saivat toisen oppitunnin lopuksi kirjoitelmien aiheet, ja heidän tuli suunnitella tämä ainekirjoitus kotona. Oppilaat kirjoittivat tekstinsä seuraavilla oppitunneilla oman opettajansa valvonnassa. Kaikki oppitunnit on videoitu, paitsi ainekirjoitustunnit. Tuntien aluksi kerroin oppilaille heidän osallistuvan tutkimukseeni, mutta en kertonut tarkemmin, mitä tutkin. Oppilaat saivat valita, antavatko he ainekirjoituksensa käyttöni tutkimukseen. Heillä oli siis myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimus ei lähde tyhjästä, vaan tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua (ks. esim. Syrjäläinen 1994: 78). Opettaessani en antanut kuitenkaan tutkijan roolini vaikuttaa opetukseen, vaan luokan edessä vahvempi roolini oli opettaja. Opettaessani minulle oli tärkeintä, että oppilaat oppisivat jotakin, enkä antanut tuntien pohjana olevan kielioppimallin vaikuttaa asennoitumiseeni. Astuessani luokan eteen unohdin tutkimukseni tavoitteet ja ajattelin vain oppituntien tavoitteita.

Seuraavaksi esittelen aineistona olevien tekstien kirjoittamista edeltäneiden oppituntien sisältöjä. Ensin esittelen pedagogiseen kielioppiin pohjautuvaa opetusta, sillä se sijoittui myös aineistoa kerätessä ensimmäiseksi. Erittelen tunneilla käytetyt tehtävät ja perustelen, miksi valitsin juuri ne tehtävät. Tämän jälkeen esittelen oppikirjaan pohjautuvaa opetusta, valittuja tehtäviä ja tuntien etenemistä. Viimeisenä käsittelen aineistonani olevan ainekirjoituksen aiheita ja tehtävänantoa sekä aineiston luokittelua, lausemääriä ja tekstityyppejä.

Aineistoon ja sen analyysiin tutustuttaessa on hyvä muistaa, että tutkimukseni on lähinnä tapaustutkimus, johon on osallistunut vain 20 oppilasta, joten sen tuloksia ei voi yleistää. Esitetyt ominaisuudet pätevät vain tämän tutkimuksen aineistoon, ei teksteihin tai lauserakenteisiin yleensä.

4.1. Pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukainen opetus

Pedagogisen kieliopin tavoitteisiin pyrkivä opetukseni koostui kolmesta tehtävästä: kielileikkitehtävästä, rosvotehtävästä ja oman kertomuksen editoinnista. Oppilaat saivat tehdä tehtävät pareittain tai pienissä ryhmissä, jotta käsiteltävistä aiheista tulisi hedelmällisempiä keskusteluja ja ryhmän synergiaetu auttaisi oivaltamisessa. Osa halusi kuitenkin tehdä tehtävät yksin. Kertomus editoitiin yksin, mutta oppilaat saivat kysyä neuvoja ja vinkkejä toisiltaan. Tehtävänannoissa korostettiin, että tehtävissä ei ole yhtä ainoata oikeaa ratkaisua.

Suunnitellessani pedagogisen kieliopin mukaista opetusta otin yhteyttä Raili Kivelään, sillä hänellä on paljon kokemusta kieliopin opettamisesta muillakin tavoin kuin perinteisesti. Tutustuin myös *Toisin sanoen* –kirjasarjaan, joka rakentuu osin tekstitaitojen ja funktionaalisen kieliteorian pohjalle, vaikka on ilmestynyt jo 1970-luvulla. Rytkösen oppikirjatutkimuksenkin mukaan (2001: 97–98) *Toisin sanoen* –kirjasarja tukee pedagogisen kieliopin ajatuksia. Kielileikkitehtävän ja rosvotehtävän lauseet ja idea ovat professori Leiwon seminaarilta peräisin.

Ensimmäisessä tehtävässä eli **kielileikkitehtävässä** oppilaiden tuli yhdistää kaksi lausetta mahdollisimman monella tavalla. Lauseet olivat:

Pekka ja Liisa menivät naimisiin.

Pekka ja Liisa saivat lapsen.

Lauseet valikoituivat sen myötä, että niillä on yhteys toisiinsa. Perinteisesti ajateltuna ensin mennään naimisiin ja sen jälkeen saadaan lapsi. Nykyään on tosin hyvin tavallista edetä toisinpäinkin. Se, että lauseilla on kuitenkin jonkinlainen lineaarinen suhde, tuo erilaisiin yhdyslauseisiin humoristisiakin piirteitä, esimerkiksi Pekka ja Liisa menivät naimisiin, vaikka saivat lapsen.

Kivelä (sähköpostiviesti 6.5.2004) kuvaili opettaneensa peruskoululaisille sivulauseita ja niiden pilkutusta erilaisilla peleillä, joissa lausekkeita, konjunktioita ja välimerkkejä siirreltiin. Hänen mukaansa tärkeintä on saada oppilas näkemään, että kielellisellä yksiköllä on aina rakenne ja merkitys. Tämän vuoksi kirjasin oppilaiden yhdistämät lauseet taululle ja kyselin spontaanisti erilaisia huomioita virkkeistä, esimerkiksi mikä on tämän

virkkeen merkitys tai miten merkitys muuttuu edelliseen virkkeeseen verrattuna. Näin hyödynsin pedagogisen kieliopin keskeisiä opetusmenetelmiä, jotka perustuvat päättelyyn, vertailuun ja kielestä tehtyjen havaintojen kielentämiseen metakielen avulla.

Kielileikkitehtävän tarkoituksena on, että oppilaat huomaavat ja tiedostavat, kuinka yhdyslauseiden merkitys muuttuu, kun lauseita yhdistävä konjunktio vaihtuu. Oppilaiden tulee havaita, että kaksi eri lausetta voidaan yhdistää monella tavalla sen mukaan, mitä tekemistä niiden sisällöllä on keskenään. Erilaisia sisältöjä yhdyslauseisiin saadaankin helpoimmin vaihtamalla lauseiden järjestystä ja konjunktioita, joilla ne liitetään toisiinsa. Tehtävän lopuksi korostin, että konjunktin vaihtaminen onnistuu vain yksittäisissä lauseissa. Kun ympärillä on muuta tekstiä, se määrää lauseiden sisällön ja sitä myötä konjunktin.

Toisessa tehtävässä, **rosvotehtävässä**, tehtävänantona oli yhdistellä seuraavia lauseita mahdollisimman paljon:

1. *Rosvo oli suuri.*
2. *Rosvo oli kauhean ruma.*
3. *Rosvolla oli puujalka.*
4. *Rosvo varasti mummon kanan.*

Tehtävänannossa korostettiin, että oppilaat pohdiskelisivat lauseiden yhdistämistä kunnolla eivätkä yhdistä lauseita pelkästään yksinkertaisimmalla tavalla. Oppilaat käyttivät tehtävässä runsaasti mielikuvitustaan, jolloin tuloksena oli pitkälle vietyjä tiivistyksiäkin. Yhdyslauseita muodostettiin toisiinsa rinnastaen, alistaen ja korvaamalla lauseenjäseniä. Oppilaat kävivät itse kirjoittamassa yhdyslauseensa taululle, jolloin välimerkkeihinkin päästiin käsiksi. Sitä kautta tehtävässä tuli esille pää- ja sivulauseiden muodostaminen sekä pilkulla erottaminen.

Leiwon mukaan (1979: 46) olennaista tällaisissa tehtävissä on se, ettei opeteta tietoa kielestä vaan toimintaa kielellä. Ei opeteta pelkästään rinnastusta ja alistusta vaan rinnastamaan ja alistamaan lauseita. Opetusta ei aloiteta määritelmistä, vaan määritelmät ja niihin liittyvät ongelmat ovat opetuksen tavoite ja tuotos (Leiwo 1984: 53).

Kahden ensimmäisen tehtävän tarkoitus oli herätellä oppilaiden tietoisuutta erilaisten lauseiden käyttämisestä, sillä koulussa opetettavan kieliopin tarkoituksena on harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin. Kun kielen rakenneseikkoja käsitellään päättelytaitoja korostaen, termit ja määrittelyt eivät peitä alleen uudenlaisen käsitteellisen ajattelun kehittymistä, kuten opetusministeriön työryhmän mietintökin painottaa. (Kieli ja sen kieliopit 1998: 136.)

Kolmannessa tehtävässä oppilaat editoivat kirjoittamastaan kertomuksesta uutisen. Tässä viimeisessä tehtävässä he pääsivät itse tuottamaan tekstiä. Tehtävänanto muokkautui luonnollisesti uutisen tuottamiseksi, sillä oppilaat tutustuivat aineistonkeruuta edeltäneellä viikolla sekä paikallislehden että iltapäivälehdien uutisiin, koska silloin oli sanomalehti-viikko. He kävivät läpi oman opettajansa kanssa uutisen ominaisuuksia ja kirjoittivat niitä vihkoihinsa. Omien kertomusten editointiin käytettiin aikaa yksi oppitunti eli 45 minuuttia. Osa valmiista uutisista luettiin tunnilla ääneen.

Leiwon mukaan (1979: 48) kieliopissa on keskeistä kielen prosessointi eikä tieto kielestä, kuten kielen yksiköiden tunnistaminen ja nimeäminen. Pedagogisen kieliopin ja tekstitaitojen opetuksen näkökulmasta kieliopin opetuksessa asioita tulisi tarkastella sen kannalta, miten ne toimivat tekstissä. Uutinen esimerkiksi sopii opetuksessa käytettäväksi tekstiksi, koska yksi peruskoulun yläluokkien tavoitteista on ymmärtää tekstilajien kielelliselle muodolle ja sisällölle asettamat tavoitteet sekä uutisen kriteerit.

4.2. Oppikirjan mukainen opetus

Oppilailla oli käytössään *Kielikuvia 7* –oppikirja. Kirjan tekijöiden mukaan kirja on rakennettu siten, että se korostaa oppilaan aktiivista roolia ja omaa vastuuta oppijana. Opetus eteni kirjan esitystavan mukaan: aluksi kerrattiin välimerkit, minkä jälkeen palautettiin mieleen rinnastus- ja alistuskonjunktiot ja lopuksi kirjastaan tehtiin tehtäviä rinnastuskonjunktioista ja erilaisista sivulausetyypeistä. *Kielikuva 7* –oppikirjassa kielioppi on kirjan lopussa omassa osiossaan.

Ensimmäisen oppitunnin aluksi kerrattiin välimerkit taululla. Oppilaiden tehtävänä oli kertoa, mihin loppuvälimerkkiin seuraavat virkkeet loppuvat:

Olen Elina

Kuka sinä olet

Älä mene

Hän soitti kun olin syömässä

Viimeisestä lauseesta oppilaiden tuli myös huomata, että siihen täytyy lisätä myös pilkku. Tämän jälkeen kerrattiin oppikirjan tietolaatikoista rinnastus- ja alistuskonjunktiot, jotka osa oppilaista osasi ulkoa pienen muistelun jälkeen. Taululle kirjoitettiin seuraavat esimerkit virkkeistä, joissa on käytetty rinnastus- tai alistuskonjunktioita:

Minä nauran, ja Jari itkee.

En mene uimaan, vaikka on hyvä ilma ja aurinko paistaa.

Opiskelen, koska pidän siitä.

Tämän jälkeen oppilaat kirjoittivat vihkoihinsa sivulauseiden jaottelun, jonka pohjana on Leinon *Suomen kielioppi* –teoksessaan esittelemä jaottelu:

Sivulauseita ryhmitellään aloitussanan mukaan:

– *Konjunktiolauseet alkavat alistuskonjunktiolla (että, jotta, koska, kun, kunnes, jos, vaikka, kuin).*

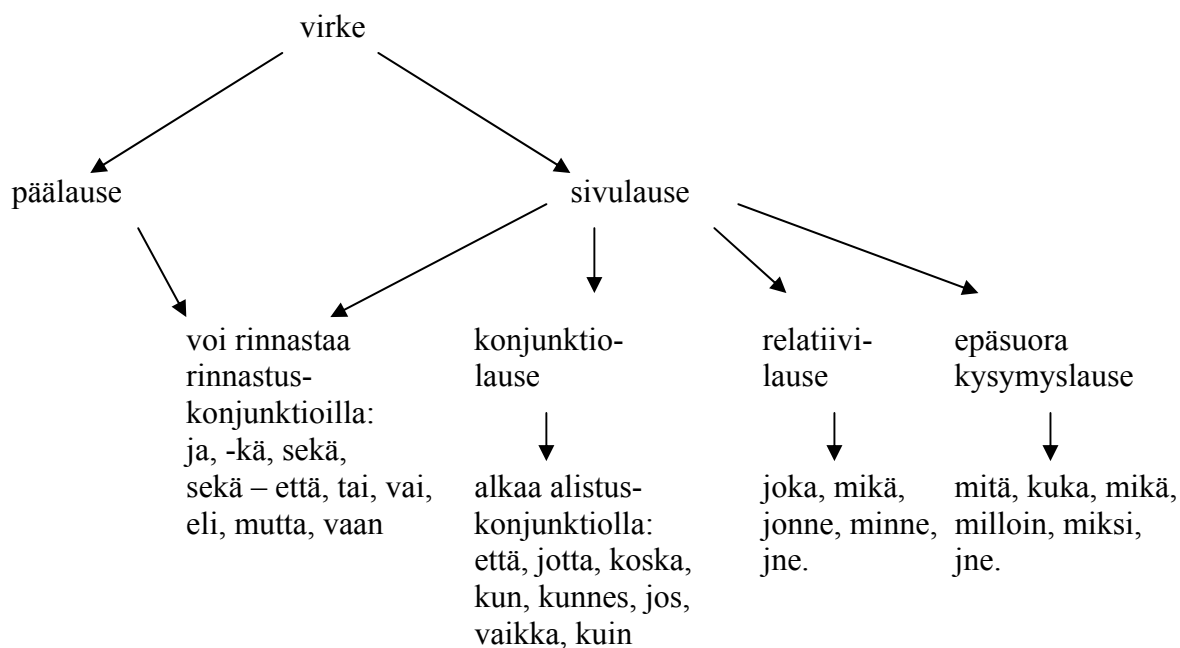
– *Relatiivilauseet alkavat relatiivipronominilla (joka, mikä) tai muulla relatiivisanalla (esim. jonne, minne, jolloin): tuo on se poika, josta puhuin.*

– *Epäsuora kysymyslause alkaa kysymyssanalla: en ymmärrä, mitä tein väärin.*

(Leino 1997: 143.)

Tunnin lopuksi oppilaat tekivät oppikirjasta tehtävän, jossa lauseryhmistä tehdään yhdyslauseita rinnastuskonjunktioiden avulla. Seuraavassa tehtävässä, joka tuli oppilaille kotiläksyksi, laskettiin tekstistä, kuinka monta konjunktio-, relatiivi- ja epäsuoraa kysymyslauseita siitä löytyy.

Toisen oppitunnin aluksi edellisen tunnin asia kerrattiin piirtämällä taululle yhdessä seuraava puukuvain:



Oppilaat piirsivät ja kirjoittivat tämän puukuvaimen vihkoihinsa. Puukuvaimessa ei tarkoiteta, että pää- ja sivulauseen voi rinnastaa, vaan sekä pää- että sivulauseita voi rinnastaa. Tämän jälkeen taululle kerrattiin vielä pilkkujen käyttämistä pää- ja sivulauseen rajalla, varsinkin päälauseen keskelle tulevien relatiivilauseiden ns. kiilalauseiden yhteydessä. Tässä yhteydessä pohdittiin myös, mihin relatiivipronomi viittaa milloinkin. Oppilaiden kiinnostuttua aiheesta luettiin vielä oppikirjasta esimerkki lehti uutisesta, jossa relatiivipronomini viittasi väärään sanaan.

Oppikirjan mukaan edennyt opetus oli siis rakenteeltaan hyvin perinteistä koulukieliopin opetusta, joka on vallinnut kieliopin opettamisen historiaa: ensin esitellään opetettava asia, sitten käydään läpi esimerkit sekä havainnoidaan opetettava asia esimerkeistä ja lopuksi harjoitellaan opetettavaa asiaa tehtävien avulla (vrt. esim. Koskinen 1988 ja 1990). Myös sääntöjen havainnollistaminen kuvioilla on tyypillistä perinteiselle kieliopin opettamiselle, kun taas pedagogisen kieliopillisen ajattelun mukaan vähemmälle huomiolle voidaan jättää säännöt, esimerkit sekä sääntöjen havainnollistamiset ja kuvittamiset. Tämän eronteon perusteella nimitän tutkimuksessani oppikirjan mukaiseen opetukseen osallistuneita oppilaita perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneeksi ryhmäksi.

4.3. Aineisto

4.3.1. Kirjoitelmien aiheet

Aineistoni sisältää 20 tekstiä, jotka oppilaat ovat kirjoittaneet ainekirjoitustunneilla. Oppilaat kirjoittivat laatimistani tehtävänannoista. Tavoitteenani oli muodostaa tehtävänannoista sellaisia, että kirjoitelmissa käytettäisiin yhdysvirkkeitä. Tämän vuoksi valitsin aiheet niin, että oppilaat joutuvat argumentoimaan, koska argumentointi voidaan muodostaa sivulauseilla. 7.-luokkalaisille argumentointi ei ole terminä tuttu, sillä sen opettaminen on vasta kahdeksannen luokan opetussuunnitelmassa oman mielipiteen ilmaisun yhteydessä (POPS 2004). Tämän vuoksi tehtävänannoissa ei käytetä termiä argumentointi vaan oppilaita pyydetään perustelemaan valintansa. Oppilaille annettiin useampi vaihtoehto aiheeksi, josta kirjoittaa, jotta jokainen löytäisi itselleen mieleisen aiheen. Näin taataan, että oppilaan motivaatio kirjoittaa on mahdollisimman suuri. Ainakin puhutussa kielessä keskustelun aihe vaikuttaa ilmausten kompleksisuuteen: mitä enemmän aihe kiinnostaa keskustelijoita, sitä suurempi on rakenteellinen kompleksisuus (Leiwo 1989: 133).

Oppilaiden oma opettaja kertoi, etteivät oppilaat ole tottuneet otsikoimaan ainekirjoituksiaan itse. Tämän vuoksi tehtävänannon yhteydessä tarjottiin ehdotuksia otsikoiksi. Tehtävänannot otsikkoineen olivat:

1. Olet Suomen mäkihyppymaajoukkueen valmentaja/jäsen. Tehtävänäsi on kirjoittaa toimittajille kirje tai vapaamuotoinen teksti, jossa kerrot syitä, miksi Suomi ei saavuttanutkaan mitalitavoitetta. Perusteluiden ei tarvitse pohjautua todellisuuteen. Otsikkoehdotukset: Mitalin käänöpuoli / Mäkihyppääjän mietteitä / Valmentajan valitut sanat
2. Tornioon perustetaan nuorille tarkoitettu puisto. Kirjoita, mitä siellä tulisi olla ja mitä ei. Perustele, minkä vuoksi haluaisit juuri valitsemasi asiat puistoon. Voit kirjoittaa myös, mitä tekisit puistossa ja miksi. Otsikkoehdotus: Unelmien puisto

3. Kirjoita kirje Tornion päättäjille ja kerro, miksi nuoret tarvitsisivat oman puiston. Voit myös ehdottaa, mihin puisto voisi tulla ja mitä siellä tapahtuisi. Otsikkoehdotus: Puisto nuorille
4. Koulustasi valitaan yksi vapaaehtoinen avaruuslennolle Marsiin. Kirjoita kirje valitsijalautakunnalle, jossa kerrot ja perustelet, miksi sinut pitäisi valita. Kirjeen ei tarvitse olla todenmukainen. Otsikkoehdotus: Avaruuslennolle Marsiin
5. Olet lähdössä kilpailijaksi television selviytymisohjelmaan, joka kuvataan pienellä afrikkalaisella saarella. Kirjoita lähtövalmisteluistasi. Mitä pakkaat mukaan ja miksi? Kirjoita, millaisiin tilanteisiin voit joutua ja mitä tarvitset silloin. Otsikkoehdotus: Matkalla selviytymään
6. Kirjoita ohjeita, miten lemmikkieläintä tulisi hoitaa. Perustelee ohjeitasi, jotta sellainenkin, joka ei tunne lemmikkieläimiä, ymmärtää ne. Älä käytä luetelmaviivoja (ranskalaisia viivoja), vaan kirjoita kokonaisiin lausein. Otsikkoehdotus: Lemmikkieläimen hoito-ohjeet / Koiran hoito-ohjeet
7. Voit arvonnasta päivän, jolloin kaikki toiveesi toteutetaan. Arvonnan järjestänyt virvoitusjuomayhtiö on todella rikas, joten valinnoillasi ei ole raharajaa. Kaikki täytyy tapahtua vain yhden päivän aikana. Mitä tekisit ja miksi? Kerro päivästäsi ja valinnoistasi sekä perusteluista valinnoillesi. Otsikkoehdotus: Unelmien päivä / Mahdollisuuksien päivä
8. Sinut on valittu hyvän tahdon lähettilääksi. Saat valtuuden muuttaa viisi asiaa maailmasta. Kirjoita, mitä muuttaisit ja minkä vuoksi? Otsikkoehdotus: Hyvän tahdon lähettiläs / Minä hyvän tahdon lähettiläänä

4.3.2. Aineiston luokittelu

Olen rajannut aineistosta neljä ryhmää. Oppilaiden oman opettajan ilmoittamien arvosanojen mukaan molemmista luokista on muodostettu kaksi ryhmää: hyvän arvosanan ja heikomman arvosanan saaneet. Hyvän arvosanan saaneiden ryhmässä on arvosanaltaan viiden parhaimman oppilaan tekstit; heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä on

puolestaan viiden heikoimman arvosanan saaneen tekstit. Tämän jaottelun myötä tutkimuksessa voidaan keskittyä myös tarkastelemaan, miten opetus on vaikuttanut arvosanaltaan hyviin ja heikompiin oppilaisiin.

Käsittelyä helpottaakseni nimesin ryhmät lyhyillä kirjainkoodeilla. Hyvän arvosanan saaneiden ryhmä, joita opetettiin perinteisellä tavalla, on ML ja heikomman arvosanan saaneiden ryhmä puolestaan MH. Pedagogisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneiden hyvän arvosanan saaneiden ryhmä on NL ja heikomman arvosanan saaneiden ryhmä NH. Kirjainsymbolien valintakriteereinä oli se, että ne eivät ole johdettavissa luokkien alkuperäisistä kirjaintunnuksista ja ne eivät sekoitu lausetyyppien lyhenteiden kanssa. Tekstit olen numeroinut arvosanan mukaan, esimerkiksi ML1 on parhaimman arvosanan saanut hyvän arvosanan saaneiden ryhmästä, joka osallistui perinteisen tavan mukaiseen opetukseen. Heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä heikoimman arvosanan saanut on numero 5.

4.3.3. Tekstien lausemääristä

Olen laskenut aineiston teksteistä lauseiden ja virkkeiden määrän. Tekstit on taulukoitu niiden lausemäärän mukaan, sillä lauseiden lukumäärä kuvaa paremmin tekstien pituuksien eroja kuin virkkeiden lukumäärä. Lauseiden määrä ei ole riippuvainen oppilaan taidosta hallita kielioppisääntöjä, kun taas virkkeiden muodostaminen vaatii virkerajojen hahmottamisen kykyä. Lauseiksi on laskettu finiittiverbin sisältämät kokonaisuudet. Myös vaillinaiset lauseet, jotka eivät sisällä finiittiverbiä, on laskettu omiksi lauseikseen, jos ne muodostavat oman kokonaisuuden. Seuraava taulukko 1 kuvaa lauseiden määrää aineiston teksteissä:

Lauseiden lukumäärä	Teksti
20–30	NH5
31–40	NL3, NH2
41–50	ML3, NL4, NL5, NH4
51–60	MH5, MH4, NH1
61–70	NL2, NH3
71–80	ML2, ML5, MH3, MH2
81–90	MH5, NL1
91–200	ML4
201–250	ML1

Taulukko 1. Lauseiden määrä aineiston teksteissä.

Taulukosta huomataan, että eniten kirjoitelmia sijoittuu lauseiden lukumäärän mukaan ryhmiin 41–50 lausetta sekä 71–80 lausetta. Molemmissa ryhmissä on neljä tekstiä. Yli puolet kirjoitelmista sisältää 41–80 lausetta. Vähiten ja eniten lauseita sisältävissä teksteissä on iso ero, sillä vähiten lauseita sisältävä teksti NH5 sisältää 29 lausetta, kun taas eniten lauseita sisältävä teksti ML1 sisältää 225 lausetta.

4.3.4. Aineiston tekstityypit

Aineiston tekstityypit jakautuvat kuvailevan taulukon 2 mukaisesti:

	ML	MH	NL	NH
Kertomus	ML1, ML4, ML5	MH1, MH2, MH3, MH4, MH5	NL1, NL3	NH1, NH2, NH3, NH4
Kirje	ML2, ML3		NL4	
Hoito-ohje			NL2	
Vaikuttamaan pyrkivä teksti			NL5	
Suunnitelma				NH5

Taulukko 2. Aineiston tekstityypit

Perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneen M-luokan käytetyin tekstityyppi on kertomus, jota on kahdeksassa tekstissä. Toinen M-luokassa esiintyvä tekstityyppi on

kirje, jota edustaa kaksi tekstiä. Pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneen N-luokan tekstityypit ovat monipuolisempia, sillä tekstit edustavat viittä eri tekstityyppiä. N-luokan teksteistä kertomusta edustaa kuusi tekstiä. Muita tekstityyppejä on yksi kappale kutakin. Nämä tekstityypit ovat: kirje, hoito-ohje, vaikuttamaan pyrkivä teksti ja suunnitelma. Hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden kesken on eroa tekstityyppien käytössä. Heikomman arvosanan saaneet ovat suosineet kertomuksen kirjoittamista: heikomman arvosanan saaneiden teksteissä on yhdeksän kertomusta ja yksi suunnitelma. Hyvän arvosanan saaneilla tekstityypit ovat monipuolisempia, sillä viiden kertomuksen lisäksi tekstit edustavat kirjettä, hoito-ohjetta ja vaikuttamaan pyrkivää tekstiä.

5. VIRKETYYPIT

5.1. Erilaisten virketyyppien esiintyminen aineissa

Tässä kappaleessa esittelen erilaisia virketyyppejä aineistostani ottamien esimerkkien avulla. Olen muuttanut jokaisen aineiston tekstin lauserakennekaavioksi, josta on esimerkki liitteenä (LIITE 1). Olen merkinnyt jokaisen virkkeen omalle numeroidulle rivilleen. Virkkeestä olen erotellut päälauseen, mahdollisen sivulauseen ja sen tyyppin sekä mahdolliset välimerkit. Lisäksi olen merkinnyt, millä rinnastuskonjunktioilla lauseita on rinnastettu toisiinsa. Koska aineiden tehtävänantona oli perustella valintoja, olen merkinnyt myös virkkeet, joissa esiintyy argumentointia. Virkkeen raja on muodostunut oppilaan omista merkinnöistä: virke alkaa yleensä isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen, kysymysmerkkiin tai huutomerkkiin. Virkkeiden rajat eivät ole välttämättä kieliopillisesti oikein, sillä ne perustuvat oppilaiden alkuperäisiin virkkeisiin. Lauseen, jossa ei ole finiitti-verbiä, olen luokitellut päälauseeksi, jos se ei ala alistuskonjunktioilla, relatiivipronominilla tai kysymyssanalla.

Virkkeet on jaoteltu Koppisen (1975: 72–76) määrittelemien virketyyppien mukaan. Hän on analysoinut peruskoulun kolmas-, viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmia, yhteensä 119. Tämän perusteella saatiin 11 erilaista virketyyppeä. (Koppinen 1975: 72.) Jaottelun pohjana ovat seuraavat virketyypit:

1. Yksinäislause eli yksi päälause muodostaa virkkeen. Lyhenne tästä on PL.

Olen Edwin Stainer 4,A:lta. (ML3)

Aloin innoissani suunnitella tulevaa kilpailua. (NL1)

2. Kaksi päälausetta eri tavoin rinnastettuna eli päälause + päälause, lyhenne on PL + PL.

Otin Usan lipun pois ja pistin Suomen lipun tilalle. (MH3)

Sitten lähdin, tavoitteeni oli keulia 200 kilometriä, 120 kilometrin tuntinopeudessa. (NH4)

Aino ei jäänyt odottamaan vastausta, vaan sulki luurin. (ML1)

Matti Nykäsen alkoholipelleilyt tietää kuka tahansa, mutta nyt maajoukkueeseen on noussut toinen aalto. (NL4)

”Ahaa, te olette varmaan yksi kilpailijoistamme”, miehen ääni kuului Ainon takaa. (ML1)
Isäni auttaa minua siinä, sillä hän on ostanut kaapit täyteen avaruuskirjoja ja muuta tavaraa. (ML3)

3. Kolme tai useampia päälauseita eri tavoin rinnastettuna, lyhenne on PL + PL + PL (+ PL)

Sisäänpääsy maksaa 1000 euroa eli puisto on vain rikkaille, mutta kaverit pääsee ilmaiseksi sisään. (NH5)

”Pistä se kirje pöydälle, luen sen kohta” sanoin ja jatkoin aamiaisen syömistä. (ML4)
Joka päivä minä syön, menen töihin, tulen kotiin, teen ruokaa, ja taas töitä, menen nukkumaan ja niin edelleen. (NL1)

4. Yksi päälause ja yksi sivulause muodostavat virkkeen (PL + SL). Alistuskonjunktilla alkavan sivulauseen lyhenne on KL, relatiivipronominilla alkavan RL ja alisteisen kysymyslauseen lyhenne on EKL.

a) PL + KL

Oli tavallinen syys päivä kun kerran voitin voitin arvasta pää voiton. (MH5)
Karsinan oven on oltava niin leveä että hevonen mahtuu vaivatta kulkemaan ovesta. (NL2)

Aluetta voisi myös laajentaa vieressä oleville kerrostaloille päin, jotta saataisiin lisää tilaa. (NL5)

Alimmasta kerroksesta löytyy vielä vierashuone, jos vieraita sattuu yhtäkkiä tulemaan. (ML2)

b) PL + RL

Tiskille päästyään Keijo sanoi oman ehdotuksensa miehelle joka oli pöydän takana. (NH1)

Kortti pitäisi hakea postista, jossa se oli turvassa. (ML5)

c) PL + EKL

Sitten aloin ajattelemaan mitä olin tehnyt. (MH4)

5. Kaksi tai useampia päälauseita edeltävät yhtä sivulausetta, lyhenne PL + PL (+ PL) + SL.

Aamulla pakkaamme reput ja valitsemme parit joiden kanssa seikkailemme. (MH1)

Otin pyöräni ja aloin polkea kaupunkia päin, mutta en päässyt metriä pitemmälle, koska pyöräni romahti samantien. (ML4)

Hallituksen suunnitelma menee näin: ensin salainen toimiryhmä etsii käsiinsä ne nuoret, jotka harrastavat mäkihyppyä. (NL4)

6. Päälause ja kaksi tai useampia sivulauseita muodostavat virkkeen. Lyhenne on PL + SL + SL (+ SL).

Pääpalkinto oli että saisi päivän aikana toivoa mitä haluaa. (NH4)

Eräänä sumuisena aamuna Keijo luki Pohjolan-sanomia jossa oli pääotsikkona, että Tornioon pitäisi tulla uusi nuorille tarkoitettu puisto ja kaupunki tarvitsi tietoa millainen puiston pitäisi olla. (NH1)

7. Sivulause tai sivulauseet ovat päälauseiden välissä, lyhenne PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL).

Lupaan teille, että jos tämä unelmani ei toteudu nyt, kävelen joka tapauksessa Marsin pinnalla jonain kauniina päivänä. (ML3)

Kuski nyökkäsi ja otti esille sen hienon luottokortin, jonka hän näytti sen myyjälle, joka nyökkäsi ja sanoi ”Tavarat tuodaan talonne eteen, arvonnannoittaja.” (ML4)

Paikat, ja mitä sinne pitäisi tulla, saisivat ihmiset päättää. (NH2)

8. Yksi sivulause edeltää yhtä päälausetta, lyhenne SL + PL.

Jos hevonen tai poni alkaa lihoa, on kauran tai pellettien määrää vähennettävä. (NL2)

Kun oli kaupassa huomasi arvonnann. (MH4)

Vaikka en voittanut kilpailua, olen innoissani. (NL1)

9. Yksi sivulause on kahden tai useamman päälauseen edellä. Lyhenne on SL + PL + PL (+ PL).

Jos joku kuuluisista tiedemiehistä löytää uuden planeetan ostan sen ja teen siitä Pirttimaan-nimisen. (ML2)

Kun olin pommittanut Hesa kanan munia täyteen oli jo aika pimeää ja väsytti mutta halusin tehdä vielä yhden jutun, ampua Luokan valvojani Lamppisen ikkunat sisää ja työntää perunoita auton pakoputki täyteen. (MH3)

10. Kaksi tai useampia sivulauseita edeltävät yhtä päälausetta, lyhenne SL + SL (+ SL) + PL.

Joten aloin pohtia että mitä toi voisin ja sitten keksin sen. (MH5)

11. Päälause tai useampia päälauseita on sivulauseiden välissä. Lyhenne on SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL).

Vaikka en olekkaan hyvä koulussa, panostan niitä aineita, joita tarvii pyrkiessään avaruuslentäjäksi. (ML3)

Kun puisto aijottiin jo alkaa rakentamaan, niin tieto oli levinnyt siitä että kaupungin lahti pitää peittää jotta puisto saadaan tehtyä. (NH2)

Virketyypit on sijoitettu taulukkoon, josta näkee, missä teksteissä kutakin virketyyppeä esiintyy. Taulukko 8 on liitteenä (LIITE 2). Neljäs virketyppi (PL + SL) on jaettu taulukossa kolmeen kohtaan eri sivulauseityyppien mukaan. Kaikki tutkimuksen taulukot ovat kuvailevia.

Taulukosta 8 nousee esille eroja kolmannen virketyypin (PL + PL + PL (+ PL)) käytössä. ML-ryhmässä sitä on käytetty kolmessa tekstissä eli teksteissä ML1, ML4 ja ML5, mutta ryhmässä NL kolmatta virketyyppeä on käytetty vain yhdessä tekstissä, NL1:ssä. Ryhmässä MH kolmas virketyppi esiintyy kaikissa teksteissä, kun taas NH-ryhmässä sitä löytyy kolmesta tekstistä eli teksteistä NH1, NH3 ja NH5.

Seitsemännen virketyypin (PL + (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ SL)) käytössä nousee esille myös eroja. ML-ryhmässä seitsemättä virketyyppeä, eli sivulauseita tai sivulauseita päälauseiden välissä, on käytetty kaikissa teksteissä. NL-ryhmässä puolestaan sitä esiintyy kahdessa tekstissä eli NL3:ssa ja NL5:ssä. Heikomman arvosanan saaneiden ryhmissä luokkien välillä ei ole eroja. MH-ryhmässä seitsemättä virketyyppeä löytyy kolmesta tekstistä, MH2:sta, MH3:sta ja MH4:sta, ja NH-ryhmässä sitä esiintyy myös kolmessa tekstissä eli NH1:ssa, NH2:ssä ja NH3:ssä.

Käsittelen jäljempänä kolmannen ja seitsemännen virketyypin käyttöä aineistossa tarkemmin. Virketyyppien esiintyvyyttä tutkittaessa täytyy ottaa huomioon, että tekstien pituuksissa on eroja. Pisin teksti on ML1, jossa on 150 virkettä ja 225 lausetta. Lyhimmässä tekstissä eli NH4:ssä virkkeitä on 10 ja lauseita 37 (vrt. taulukko 1).

5.2. Virketyyppikategorioihin kuulumattomat virkkeet

Virketyyppien täsmävyyttä aineiston teksteihin testattiin sijoittamalla aineiston jokainen virke virketyyppikategorioihin. Aineiston virkkeet sijoittuivat hyvin virketyyppeihin, mutta osa lauseista jäi kategorioiden ulkopuolelle. Otan esille tyypillisiä tapauksia virkkeistä, jotka jäivät kategorioiden ulkopuolelle.

1. Virkkeessä ei ole päälausetta.

a) Virke on semanttisesti oikein, mutta *että*-konjunktio muuttaa päälauseen sivulauseeksi.
Niin kuin varmasti saatoitte jo huomata nimestäni, että isoisäni Clark Stainer oli yksi maailman tunnetuimmista avaruuslentäjistä. (ML3)

b) Teksti on argumentoivaa, mutta päälause, jota perustellaan, on unohtunut.
No koska austraaliassa ja pakistanissa on nälkää näkeviä ihmisiä ja täällä vain kamalan rikkaita ihmisiä. (MH5)

Koska samaisessa laboratoriossa on suunniteltu jo 25 vuotta rakettimoottoreilla toimivia mäkisuksia, jotka tulevat mullistamaan sodankäynnin korvaamalla kaikki ilma-, maa- ja merialukset. (NL4)

c) Teksti on tajunnanvirtamaista listaamista.

Kynää ja paperia, että voi laittaa muistiin mitä on tehnyt ja nähnyt luontokirja, että jos näkee jotain kummallista eikä tiedä mitä se on. (MH1)

2. Yksi virke sisältää useita lauseita peräkkäin.

a) Referaatti laajentaa virkkeen monilauseiseksi.

Kiertelin ja katselin ympäri ainakin tunnin, kunnes sanoin ”En minä pysty päättämään, otan kaiken, jotka ovat täällä myynnissä.” (ML4)

Aki juoksi minua vastaan ja sanoi: Huomenta Sinulla on 24 tuntia aikaa saat käydä missä kaupassa haluat ja ottaa mitä haluat... (MH4)

b) Kaksi päälausetta tai useampia edeltää kahta sivulauseetta tai useampia tai toisinpäin.

Lyhenne on PL + PL (+ PL) + SL + SL (+ SL) tai SL + SL (+ SL) + PL + PL (+ PL).

Kyllä Ainokin niin uskoi, mutta olihan se jo hieman kohtuutonta, kun olohuoneessa veti, ja vessan katto vuosi. (ML1)

Ensin lähdin autokauppaan ja ostin isälleni BMW:n koska tiesin, että hän pitää siitä ja nykyinen automme oli jo parhaat päivät nähnyt. (ML5)

Soittaja oli Aki Mustaparta lapin kullan johtaja, Aki sanoi: Olet voittanut arvonnassa päivän milloin saat kaikki mitä tahdot. (MH4)

c) Päälausetta ja sivulausetta seuraa toinen päälause-sivulause-pari. Lyhenne on PL + SL + PL + SL.

Kotona sängyssä ajattelin kuinka hauskaa minulla oli tänään ja enkä meinannut saada unta kunnes sain. (MH3)

Sinä yönä tapahtui paljon ja nopeasti omituisia asioita, joille voin nyt nauraa, mutta takaa, että silloin oli nauru kaukana, ja vielä ensimmäisenä vahtivuoronani. (NL1)

Ovessa, jonka avasin, oli kyltti, jossa luki: johtaja Pesonen. (ML5)

d) Sivulause tai useampia on päälauseiden välissä, joita seuraa yksi tai useampi sivulause. Lyhenne on PL (+PL) + SL (+SL) + PL (+PL) + SL (+SL).

Rakentamisessa tuli ongelmia heti alkuvaiheessa kapinoivat kaupunkilaiset tukkivat autotiet rekoilta, vaaransivat työmiesten turvallisuutta, kun rakennustöitä oli tehty viikon ajan niin tällävälän oli mennyt tieto rakennustöistä Eu:hun, ja siellä oli kauhistuttu, että historiallinen paikka tuhotaan. (NH2)

Muita tavaroita, joista voi olla hyötyä: hammasharja ja –tahna, laastareita, aurinkolasit, jonkinlaista pesuainetta, jotta saan pestyä vaatteitani ja ajattelin ottaa mukaani myös jonkun kirjan, että olisi tekemistä, jos meinaa tulla tylsää. (NL3)

e) Sivulause tai useampia on päälauseiden välissä, joiden jälkeen sivulause tai useampia on päälauseiden välissä, lyhenne PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL).

Puistossa saa olla vain 10 tuntia, kun kerran maksaa pääsy maksun ja aikuiset ei saa tulla puistoon vaikka maksaisivat 10 kertaa enemmän, kuin pitää, sillä sehän on vain nuorille. (NH5)

f) Päälause tai useampia on sivulauseiden välissä, joita seuraa päälause. Lyhenne on SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL.

Kun me soudamme niin näemme krokotiilin joka tulee meitä päin, mutta onneksi saimme hänet säilytettyä pois ja matka jatku. (MH1)

g) Päälause tai useampia on sivulauseiden välissä, joita seuraa päälause tai useampia sekä sivulause tai useampia. Lyhenne on SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL).

Kun olin maassa oli koko luokka minua vastassa he kyselivät oliko Marssissa hauskaa sanoin että lähtisin sinne uudestaan koska siellä oli niin hauska hypellä. (NH3)

h) Päälause tai useampia on sivulauseiden välissä, joita seuraa päälauseiden välissä oleva sivulause tai useampia. Lyhenne on SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL).

Mutta kun tulin kouluun seuraavana päivänä menin kysymään opettajalta hän sanoi että kyllä se on totta sitten minä säikähdin ja kysyin onko sinne pakko lähteä kun minua vähän pelottaa on vastasi opettaja. (NH3)

Virketyyppien luokituksen ulkopuolelle jääneet virkkeet eivät ole kieliopillisesti täysin oikein, kuten esimerkkilauseistakin voi huomata. 11 erilaista virketyppiä kuvaavat siis hyvin tekstiä, joka on kieliopillisesti oikein. 7.-luokkalaisten tekstit eivät ole luonnollisesti kieliopillisesti virheettömiä, mutta niiden kirjoittajat ovat luultavasti pyrkineet siihen kirjoittaessaan ainekirjoitusta. Tämän vuoksi 11 virketyypin voidaan katsoa olevan tarpeeksi kattava 7.-luokkalaisten tekstien tutkimiseen.

Seuraavaksi esittelen luokittelemattomien virkkeiden esiintymistä aineistossa. Alla olevassa taulukossa 3 on kuvattu luokittelemattomien virkkeiden määrää aineiston teksteissä. Virkkeiden määrä on suhteutettu myös koko ryhmän virkkeiden määrään.

	ML	MH	NL	NH
Luokittelemattomia virkeitä	ML1 (1 kpl), ML3 (1 kpl), ML4 (3 kpl), ML5 (3 kpl)	MH1 (8 kpl), MH2 (2 kpl), MH3 (2 kpl), MH4 (2 kpl), MH5 (3 kpl)	NL1 (1 kpl), NL2 (1 kpl), NL3 (3 kpl), NL4 (2 kpl)	NH2 (3 kpl), NH3 (3 kpl), NH4 (1 kpl), NH5 (2 kpl)
- päälause puuttuu	ML3 (1 kpl)	MH1 (4 kpl), MH2 (1 kpl), MH5 (3 kpl)	NL4 (2 kpl)	
- monilauseinen virke	ML1 (1 kpl), ML4 (3 kpl), ML5 (3 kpl)	MH1 (4 kpl), MH2 (1 kpl), MH3 (2 kpl), MH4 (2 kpl)	NL1 (1 kpl), NL2 (1 kpl), NL3 (3 kpl)	NH2 (3 kpl), NH3 (3 kpl), NH4 (1 kpl), NH5 (2 kpl)
Yhteensä	8 kpl = 2,4 %	17 kpl = 11,3 %	7 kpl = 4,6 %	9 kpl = 10,6 %
Koko luokassa yhteensä	25 kpl = 5,2 %		16 kpl = 6,8 %	
Hyvän arvosanan saaneet	15 kpl = 3,1 %		Heikomman arvosanan saaneet	
			26 kpl = 11 %	

Taulukko 3. Luokittelemattomien virkkeiden esiintyminen ja määrä aineistossa.

Ryhmässä ML luokittelemattomia virkkeitä on kolmessa tekstissä yhteensä kahdeksan kappaletta. Tekstissä ML1 150 virkkeestä yksi on luokittelematon, sillä virkkeessä kaksi päälausetta edeltää kahta sivulausetta. ML3-tekstissä 28 virkkeestä yksi on luokittelematon. Virkkeestä puuttuu päälause. Tekstissä ML4 luokittelemattomia virkkeitä on kolme kappaletta, kun koko tekstissä virkkeitä on yhteensä 72 kappaletta. Virkkeet ovat hyvin monilauseisia ja referaatit laajentavat niitä. Tekstissä ML5 luokittelemattomia virkkeitä on kolme kappaletta. Kaikki nämä virkkeet ovat monilauseisia, ja niissä vuorottelevat pää- ja sivulauseet. Koko tekstissä virkkeitä on yhteensä 31 kappaletta. Ryhmässä MH luokittelemattomia virkkeitä on kaikissa viidessä tekstissä yhteensä 17 kappaletta. Tekstissä MH1 luokittelemattomia virkkeitä on kahdeksan, kun koko tekstissä virkkeitä on yhteensä 30 kappaletta. Neljästä virkkeestä puuttuu päälause ja loput neljä virkettä ovat hyvin monilauseisia, sillä teksti on tajunnanvirtamaista listaamista. MH2-tekstissä 39 virkkeestä kaksi on luokittelematonta. Toisesta virkkeestä puuttuu päälause. Toisessa virkkeessä puolestaan sivulause on päälauseiden välissä, joita seuraa vielä sivulause. Tekstissä MH3 luokittelemattomia virkkeitä on kaksi kappaletta. Molemmat virkkeet ovat monilauseisia, ja niissä vuorottelevat pää- ja sivulauseet. MH3-tekstissä virkkeitä on yhteensä 32 kappaletta. Myös tekstissä MH4 luokittelemattomia virkkeitä on kaksi kappaletta. Toisessa niistä referaatti laajentaa virkkeen monilauseiseksi. Toinenkin virke on monilauseinen, ja siinä vuorottelevat pää- ja sivulauseet. MH5-tekstissä 25 virkkeestä kolme on luokittelemattomia. Kaikista virkkeistä puuttuu päälause.

NL-ryhmässä luokittelemattomia virkkeitä on kolmessa tekstissä yhteensä seitsemän kappaletta. NL1-tekstissä 47 virkkeestä yksi on luokittelematon. Tässä virkkeessä sivulause on päälauseiden välissä, joita seuraa vielä sivulause. Tekstissä NL2 on yksi luokittelematon virke, jossa kahta peräkkäistä sivulausetta seuraa kaksi peräkkäistä päälausetta. Tekstissä on virkkeitä yhteensä 43 kappaletta. Tekstissä NL3 luokittelemattomia virkkeitä on kolme kappaletta, kun koko tekstissä virkkeitä on yhteensä 16 kappaletta. Kaikki luokittelemattomat virkkeet ovat monilauseisia, ja kaikissa virkkeissä sivulausetta ympäröiviä päälauseita seuraa vielä sivulause tai useampia. NL4-tekstissä on yhteensä 21 virkettä, joista kaksi on luokittelemattomia. Molemmista virkkeistä puuttuu päälause. NH-ryhmässä luokittelemattomia virkkeitä on neljässä tekstissä yhteensä yhdeksän kappaletta. Tekstissä NH2 luokittelemattomia virkkeitä on kolme kappaletta, jotka kaikki ovat monilauseisia. Luokittelemattomissa virkkeissä on vähintään kuusi lausetta. Tekstissä on yhteensä kymmenen virkettä. NH3-tekstissä 17 virkkeestä kolme on

luokittelemattomia. Kaikki luokittelemattomat virkkeet ovat hyvin monilauseisia, sillä lyhinkin luokittelematon virke sisältää seitsemän lausetta. Tekstissä NH4 virkkeitä on yhteensä 25 kappaletta, joista yksi on luokittelematon. Tämä virke on myös monilauseinen. Tekstissä NH5 luokittelemattomia virkkeitä on kaksi kappaletta, kun tekstissä virkkeitä on yhteensä 11 kappaletta. Molemmat virkkeet ovat monilauseisia.

M-luokassa luokittelemattomia virkkeitä on yhteensä 25 kappaletta, kun N-luokassa niitä on 17 kappaletta. Suhteutettuna koko luokan virkemäärään perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneen luokan teksteissä on kuitenkin vähemmän luokittelemattomia virkkeitä kuin N-luokassa. M-luokan kaikkien virkkeiden määrästä luokittelemattomia virkkeitä on 5,2 %. Pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneen N-luokan luokittelemattomien virkkeiden määrä kaikista virkkeistä on hieman enemmän eli 6,8 %. M-luokassa luokittelemattomista virkkeistä 16 kappaletta on monilauseisia ja yhdeksästä virkkeestä puuttuu päälause. Pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneen N-luokan luokittelemattomista virkkeistä 14 kappaletta on monilauseisia ja kahdesta puuttuu päälause. Hyvän ja heikomman arvosanan saaneilla on suurempi ero luokittelemattomien virkkeiden käytössä. Hyvän arvosanan saaneet ovat käyttäneet yhteensä 15 luokittelemattonta virkettä, joista kolmesta puuttuu päälause ja 12 on monilauseisia. Heikomman arvosanan saaneiden teksteissä on yhteensä 26 kappaletta luokittelemattonta virkettä, joista kahdeksasta puuttuu päälause ja 18 kappaletta on monilauseisia. Hyvän arvosanan saaneilla luokittelemattomien virkkeiden määrä on 3,1 % kaikista virkkeistä, kun heikomman arvosanan saaneilla osuus on 11% kaikista virkkeistä.

5.3. Kolmannen virketyypin käyttö

Tässä kappaleessa eritellään tarkemmin kolmannen virketyypin käyttöä aineiston teksteissä. Kolmannen virketyypin käytöstä eli päälauseiden yhdistelemisestä aineistosta nousee esille erilaisia käyttötapoja. Perinteisesti lauseita yhdistetään toisiinsa rinnastuskonjunktiolla, kun lauseiden sisällöt liittyvät toisiinsa. Päälauseiden yhdistelyä käytetään aineistossa myös tapahtumien luettelointiin, jota voidaan käyttää tehokeinonakin. Luetteloinnissa lauseita ei välttämättä yhdistä rinnastuskonjunktiota vaan myös pelkkä välimerkki eli pilkku. Aineistossa päälauseiden yhdistämistä käytetään myös referoitaessa yleensä kuvitteellisen henkilön puhetta. Neljäs aineistosta nouseva käyttötapo on yhteydessä virkerajojen hahmottamiseen: virkkeen rajaa ei hahmoteta, jolloin virkkeitä on

yhdistetty useita peräkkäin, vaikka selkeämpää olisi erottaa virkkeet toisistaan pisteellä, kysymysmerkillä tai huutomerkillä. Seuraavana esittelen näitä käyttötapoja tarkemmin sekä erittelen niiden käyttöä eri ryhmissä.

Alla olevan taulukon (4) ensimmäiselle riville on sijoitettu tekstit, joissa esiintyy kolmas virketyyppi. Tekstin tunnuksen yhteydessä on sulkeissa lukumäärä, kuinka monta kolmannen virketyypin virkettä teksti sisältää sekä tekstin virkkeiden kokonaismäärä. Seuraavilla riveillä on kolmannen virketyypin käyttötavat aineistossa sekä niiden lukumäärä aineiston teksteissä. Lopuksi taulukkoon on merkitty, minkä verran kolmannen virketyypin virkkeitä ryhmissä on yhteensä sekä virkkeiden määrä suhteutettuna koko ryhmän virkkeiden määrään. Esittelen siis seuraavaksi, miten aineistossani on yhdistetty päälauseita. Esitetyt ominaisuudet pätevät vain aineiston tapauksiin, ei lauseiden yhdistämiseen yleensä.

	ML	MH	NL	NH
3. PL + PL + PL (+ PL)	ML1 (3/150), ML2 (1/46), ML4 (9/72), ML5 (1/31)	MH1 (3/30), MH2 (1/39), MH3 (2/32) MH4 (2/25), MH5 (2/25)	NL1 (1/47)	NH1 (1/22), NH3 (4/17), NH5 (1/11)
- rinnastus-konjunktioilla	ML4 (1 kpl)	MH1 (1 kpl), MH5 (2 kpl)		NH5 (1 kpl)
- luettelointi	ML1 (2 kpl), ML4 (1 kpl), ML5 (1 kpl)	MH1 (1 kpl), MH3 (2 kpl)	NL1 (1 kpl)	NH1 (1 kpl)
- referointi	ML1 (1 kpl), ML4 (7 kpl)			
- virkerajan hahmottamisen ongelmia		MH1 (1 kpl), MH2 (1 kpl), MH4 (2 kpl)		NH3 (4 kpl)
Yhteensä 3. virketyypin virkkeitä	14 kpl = 4,3 %	10 kpl = 6,6 %	1 kpl = 0,7 %	6 kpl = 7 %
Koko luokassa yhteensä	24 kpl = 5 %		7 kpl = 3 %	
Hyvän arvosanan saaneet		Heikomman arvosanan saaneet		
15 kpl = 3,1 %		16 kpl = 6,8 %		

Taulukko 4. Kolmannen virketyypin ja sen käyttötapojen esiintyminen aineistossa.

5.3.1. Yhdistäminen rinnastuskonjunktioilla

Rinnastus on syntaktinen suhde, jossa on yhteen liitettynä vähintään kaksi syntaktisesti samankaltaista lausetta. Tällä kokonaisuudella on sama syntaktinen tehtävä kuin sen osilla eli rinnastettavilla. Rinnastaminen voidaan nähdä tekstuaalisena strategiana, jolla osoitetaan, että kytketyillä elementeillä on jotakin yhteistä. Tavallisesti osien välissä on rinnastuskonjunktio. (Hakulinen et al. 2004: 1028.)

Aineiston teksteissä, joissa kolme tai useampia päälauseita on eri tavoin rinnastettuna, konjunktioilla rinnastettujen lauseiden tapahtumat ovat samanaikaisia:

Olin sanaton 15 minuuttia ja sitten juoksin veljeni huoneeseen kertomaan tästä kirjeestä, mutta hän ei näköjään ollut kotona. (ML4)

Tapahtumien samanaikaisuus voi merkitä myös sitä, että kaikki asiat ovat tapahtuneet menneisyydessä:

Minä aloin riemuita ja ostin tosi ison talon ja lähetin viellä 1 000 000 € hyväntekeväisyyteen. (MH5)

Päiväkirjamaaisessa tekstissä menneisyys ja tulevaisuus voivat sekoittua rinnasteisissa lauseissa:

Saarella pystytimme teltan ja tutustuttiin muihin ja huomenna lähdetään seikkailemaan. (MH1)

Disjunktiiivisilla (esim. *tai, eli*) ja kontrastiivisilla (esim. *mutta, vaan*) konjunktioilla rinnastamalla lauseet voivat myös tarkentaa toisiaan:

Sisäänpääsy maksaa 1000 euroa eli puisto on vain rikkaille, mutta kaverit pääsee ilmaiseksi sisään. (NH5)

Aineistossa tällaisia samanaikaisia tai toisiaan tarkentavia konjunktioilla rinnastettuja lauseita on kolmannen virketyypin virkkeistä vähiten. Yhteensä näitä on viisi kappaletta. ML-ryhmässä tällaisia virkkeitä esiintyy vain yksi tapaus tekstissä ML4. Tässä tekstissä 72 virkkeestä yhdeksän edustaa kolmatta virketyppiä. MH-ryhmässä tämän tyyppisiä virkkeitä on eniten, kolme kappaletta. Tekstissä MH1 kolmannen virketyypin virkkeitä on kolme, joista yksi edustaa tätä virketyppiä. Tekstissä MH5 kolmannen virketyypin virkkeitä on kaksi, joista molemmat edustavat tätä tyyppiä. Molemmissa virkkeissä asiat tapahtuvat menneisyydessä, jolloin aikamuotona on imperfekti. Kaikki lauseet on rinnastettu toisiinsa additiivisella *ja*-konjunktioilla. Tekstissä on virkkeitä yhteensä 25.

Ryhmässä NL tämän tyyppisiä virkkeitä ei ole lainkaan, kun taas ryhmässä NH virkkeitä on yksi. Tekstissä NH5 kolmannen virketyypin virkkeitä on yksi, joka edustaa tätä tyyppiä. Virkkeessä konjunktioilla rinnastetut lauseet tarkentavat toisiaan. Tekstissä on yhteensä 11 virkettä.

Luokkien välillä on eroja kolmannen virketyypin virkkeiden käytössä, joissa on samanaikaisia tai toisiaan tarkentavia konjunktioilla rinnastettuja lauseita. M-luokassa tapauksia on neljä kappaletta ja N-luokassa niitä on vain yksi kappale. Luokkien välistä eroa selittää jo se, että M-luokan teksteissä kolmannen virketyypin virkkeitä on kokonaisuudessaan enemmän. Hyvän arvosanan saaneiden ja heikompien ryhmien välillä on myös eroja tällaisten virkkeiden käytössä. Heikompien ryhmissä tapauksia on yhteensä neljä kappaletta, kun hyvän arvosanan saaneiden ryhmässä niitä on vain yksi kappale.

5.3.2. Luettelointi

Additiivinen eli kopulatiivinen eli listaava suhde ilmaisee, että kytkettävillä on esitysyhteydessään jotain yhteistä. Kytkettävät ovat yhtä lailla päteviä ja tosia. Additiivisuutta ilmaistaan seuraavilla rinnastuskonjunktioilla: *ja, sekä, -kä, sekä – että, niin – kuin(-kin), kuin myös, ynnä, (sun)*. (Hakulinen et al. 2004: 1039–1040.)

Aineiston teksteissä, joissa on käytetty kolmatta virketyyppeä, luettelointi voi olla asyndeettistä eli konjunktiotonta, jolloin lauseiden rinnastamista osoitetaan pelkällä pilkulla:

Ensiksikin hän muuttaisi, ostaisi kunnon ruokaa, uusi autokaan ei olisi pahitteeksi...(ML1)

Asyndeettisyyden lisäksi luetteloivissa virkkeissä voi olla additiivinen *ja*-konjunktio keventämässä rakennetta, etenkin ennen viimeistä lausetta:

Oli synkkä aamu satoi vettä ja oli tylsää. (MH3)

Kun tapahtumia luetellaan, tapahtumat ovat yleensä samassa aikamuodossa. Tässä aineistossa luettelevat virkkeet ovat pääsääntöisesti imperfektissä kertovasta tyylistä johtuen:

Johtaja Pesonen lykkäsi luottokortin käteeni, kertasi säännöt ja niin alkoi päiväni rikkaana. (ML5)

Aikamuodon vaihtelu on kuitenkin mahdollista, esimerkiksi preesens ja perfekti voivat esiintyä samassa luettelossa:

Ystäväni on poissa hänet on viety piiloon ja minun pitää etsiä hänet annettujen ohjeiden mukaan ja sieltä saamme toisen vihjeen. (MH1)

Luettelointi voi toimia myös tehokeinona, esimerkiksi kuvaamassa yksitoikkoisuutta:

Joka päivä minä syön, menen töihin, tulen kotiin, teen ruokaa, ja taas töitä, menen nukkumaan ja niin edelleen. (NL1)

Aineistossani luettelointi on laajin kolmannen virketyypin laji, sillä sitä löytyy yhdeksän tapaus. Ryhmässä ML luettelointia on neljä virkettä. Tekstissä ML1 kolmannen virketyypin virkkeitä on kolme kappaletta, kun koko tekstissä on yhteensä 150 virkettä. Kolmannen virketyypin virkkeistä kaksi edustaa luettelointia. Toisessa tapauksessa luettelointi toimii tehokeinona, kun taas toinen tapaus on asyndeettistä luettelointia. Tekstistä ML4 löytyy yksi luetteloiva virke, joka edustaa tyypillistä kertovan tekstin luettelointia: aikamuoto on imperfekti ja asiat tapahtuivat samalla hetkellä. Myös tekstissä ML5 ainut luetteloiva virke edustaa kertovalle tekstille tyypillistä luettelointia. Tekstissä ei ole muita kolmannen virketyypin virkkeitä, kun koko tekstissä virkkeitä on yhteensä 31. MH-ryhmässä tapauksia on kolme. Tekstissä MH1 on kolme kolmannen virketyypin virkettä, kun koko tekstissä virkkeitä on yhteensä 30. Luetteloivia virkkeitä tekstistä löytyy yksi, jossa aikamuodot vaihtuvat preesensistä perfektiin. Tekstissä MH3 kolmannen virketyypin virkkeitä on kaksi, jotka molemmat edustavat kertovalle tekstille tyypillistä luettelointia imperfektimuotoineen. Tekstissä on yhteensä 32 virkettä. NL-ryhmässä luettelointia on yksi tapaus: tekstissä NL1 47 virkkeestä yksi edustaa kolmatta virketyypistä. Tässä virkkeessä luettelointia käytetään tehokeinona, jolloin virke kuvaa toistuvaa yksitoikkoisuutta. Ryhmässä NH luettelointia on myös vain yksi tapaus. Tekstissä NH1 on yhteensä 22 virkettä, joista yksi edustaa kolmatta virketyypistä. Tämä virke luettelo kertovalle tekstille tyypillisesti imperfektissä, mutta poikkeaa aikaisemmista sisällöltään: se referoi kuviteltua lehtijuttua.

Luokkien välillä on eroja kolmannen virketyypin käyttämisessä luettelointiin. Luokassa M tapauksia on seitsemän kappaletta, kun luokassa N niitä on kaksi kappaletta. Hyvän arvosanan saaneiden ja heikompien ryhmän välillä ei ole eroa luetteloinnin käyttämisessä, mutta hyvän arvosanan saaneet käyttävät enemmän luettelointia tehokeinona.

5.3.3. Referointi

Prototyypilliseen referointiin kuuluu kaksi osaa: johtoilmaus ja referaatti. Johtoilmaus toimii referaatin lukuohjeena, sillä siinä mainitaan referoitava ja joskus myös vastaanottaja sekä jotakin puhumisen tavasta. Referaatti on seloste jostakin toisesta kielellisestä tapahtumasta. (Hakulinen et al. 2004: 1400.)

Aineistossa referaatti on sijoitettu lainausmerkkien väliin, jotka ilmaisevat, että kyseessä on puheenvuoron suora lainaaminen.

”Argh”, Aino murahti, ja nosti luurin korvalleen. (ML1)

Johtoilmaus voi olla sekä referaatin edellä että jäljessä:

Vastasin ylpeänä ”Kuule, tuokaa limusiini tänne ja myös semmoinen hieno hopeasta tehty valtikka.” (ML4)

Johtoilmaus voi sijoittua myös referaatin keskelle:

”Lakkaa uneksimasta!” sanoi veljeni ”Sinulle on postia”. (ML4)

Johtolauseen ja referaatin jälkeen virke voi jatkua luettelointina:

Saavuttua sanoin kuskille ”Tänne voisi tuoda pari rekallista virvoitusjuomapulloja”, kuski nyökkäsi ja laittoi sen muistiin. (ML4)

Referaattia voi edeltää myös luettelointi:

Astuin sisälle ja koputin hopeavaltikalla ja sanoin ”Haluaisin ottaa kupin kahvia ja kinkkuleivän. (ML4)

Aineistossani kolmannen virketyypin virkkeitä, jotka sisältävät referointia, on kahdeksan tapausta. Nämä kaikki referointia sisältävät virkkeet ovat ML-ryhmän teksteissä. Tekstissä ML1 kolmesta kolmannen virketyypin virkkeestä yksi sisältää referointia. Tässä virkkeessä referaatti ei sisällä persoonamuotoista finiittiverbiä, mutta olen tulkinnut sen lauseeksi, koska se referaattina muodostaa oman kokonaisuutensa lainausmerkkien kanssa. Teksti ML4 sisältää loput seitsemän virkettä. Tekstin yhdeksästä virkkeestä, joissa kolme tai useampia päälauseita on eri tavoin rinnastettuna, kuusi virkettä sisältää referointia. Referointia sisältävät virkkeet sisältävät monipuolisesti johtoilmauksen ja referaatin vaihtelua, kuten edellä olevista esimerkeistä voi huomata. Muissa ryhmissä kolmannen virketyypin virkkeet eivät sisällä referointia.

Referointi ei ole tyypillistä virkkeissä, joissa kolme tai useampia päälauseita on eri tavoin rinnastettuna, sillä vain yhdessä tekstissä (teksti ML4) sitä on useampia tapauksia. Tekstissä on käytetty referointia muutenkin runsaasti. Tämän vuoksi ei voi tehdä juurikaan yleistyksiä käytön eroista luokkien välillä, vaikka M-luokassa tapauksia on kahdessa tekstissä ja N-luokassa ei ole tapauksia lainkaan. Heikompien ryhmissä kolmatta virketyyppiä ei ole käytetty referointiin lainkaan, mutta heikompien teksteissä referointia lainausmerkkeineen on vähemmän myös muissa virketyypeissä.

5.3.4. Virkerajan hahmottamisen ongelmia

”Välimerkkilaiskuus” on seurausta siitä, ettei kirjoittaja hahmota virkkeiden rajoja. Se muistuttaa luettelointia, mutta lauseita ei ole välttämättä liitetty toisiinsa millään konnektorilla (konjunktioilla tai välimerkillä):

Sitten alkoi lähtö laskenta 10...9...8... yhtäkkiä laskenta loppui toinen moottoreista oli irti. (NH3)

Kytkevillä lauseilla ei ole aina yhteisiä tekijöitä. Lauseet eivät usein kuulukaan yhteen, vaan niiden tulisi olla omia kokonaisuuksiaan eli virkkeitä:

Oli enää neljä päivää laukaisuun minua alkoi pelottaa yhä enemmän neljän päivän päästä työnsivät he minut väkisin rakettiin ja sulkivat oven. (NH3)

Välimerkin sijaan on käytetty esimerkiksi ja-konjunktioita:

Aika alkaa nyt! huusi Aki Hyppäsi Ladan kyytiin ja ajoi Miukin koneeseen ja ostin Skiido MXZ800 ja Yamaha RX1. (MH4)

Virkkeet muistuttavat puhekieltä tai tajunnanvirtaa:

En sitten tiedä, otin kaikki lempitavarani no ei niitä kyllä ollu kovin monta puhelin oli aivan ykkönen, valokuva rakkaasta Dooriksesta ja tietenkin oman kullan kuva. (MH2)

Raja luetteloinnin ja välimerkkilaiskuuden välillä ei ole selvä, mutta esimerkiksi kolme aikamuotoa yhdessä virkkeessä saa lauseen kuulumaan välimerkkilaiskuuden kategoriaan mieluummin kuin luettelointiin, sillä se on merkki siitä, että virkkeen voisi katkaista useammaksi virkkeeksi:

Aurinko paistaa ja on kuuma melkein kaikki on jo löytäneet vihjeen, mutta niin löysimme mekin ja pääsemme lähtemään. (MH1)

Välimerkkilaiskuutta aineistossa on kahdeksan tapausta. Ryhmässä ML virkerajan hahmottamisen ongelmia kolmannessa virketyypissä ei ole yhtään tapausta, kun taas

ryhmässä MH tapauksia on neljä. Tekstissä MH1 kolmesta kolmannen virketyypin virkkeestä yksi virke edustaa välimerkkilaiskuutta. Virke muistuttaa luettelointia, mutta sisältää kolme eri aikamuotoa, mikä tekee lauseesta vaikeaselkoisen. Ymmärtämistä helpottaisi virkkeen katkaiseminen useammaksi virkkeeksi. Tekstissä MH2 on yhteensä 39 virkettä, joista kolmannen virketyypin virkkeitä on yksi. Tämä virke edustaa välimerkkilaiskuutta, ja se muistuttaa tajunnanvirran tyylistä kirjoittamista. Tekstissä MH4 kolmannen virketyypin lauseita on kaksi, joissa molemmissa virkkeiden rajat ovat epäselvät. Molemmissa virkkeissä välimerkit on korvattu *ja*-konjunktilla tai lauseita yhdistävä konnektori puuttuu kokonaan. Tekstissä on virkkeitä yhteensä 25. Ryhmästä NL ei löydy välimerkkilaiskuutta lainkaan. NH-ryhmässä tapauksia on neljä kappaletta, ja ne kaikki ovat samassa tekstissä. Tekstissä NH3 kolmannen virketyypin virkkeitä on neljä, jotka kaikki edustavat välimerkkilaiskuutta. Kaikille virkkeille on tyypillistä, ettei niissä ole välimerkkejä lainkaan ja ne voisi erottaa useammaksi virkkeeksi. Yhdessä virkkeessä on tosin yksi pilkku. Kahdessa virkkeessä lauseiden yhdistämiseen on käytetty *ja*-konjunktia.

Välimerkkilaiskuutta on yhtä paljon molemmissa luokissa, mutta N-luokan kaikki tapaukset ovat yhdessä tekstissä, kun M-luokassa ne ovat jakautuneet kolmeen tekstiin. Välimerkkilaiskuutta on vain heikomman arvosanan saaneiden ryhmissä. Se onkin yhteydessä virkkeen rajojen hahmottamisen ongelmiin.

5.4. Seitsemännen virketyypin käyttö

Tässä kappaleessa esitellään tarkemmin seitsemännen virketyypin käyttöä aineiston teksteissä. Seitsemännessä virketyypissä sivulause tai sivulauseet ovat päälauseiden välissä. Aineiston teksteissä käytetään seitsemättä virketyyppeä kahdella eri tavalla: joko sivulause on upotettu päälauseen keskelle tai pää- ja sivulauseen/sivulauseiden muodostaman yhdistelmän jälkeen tulee päälause, joka on yhdistetty konjunktilla ja/tai pilkulla edeltävään sivulauseeseen. Seuraavaksi erittelen tarkemmin näitä seitsemännen virketyypin käyttötapoja aineistossani.

Alla olevaan taulukkoon 5 on ensimmäiselle riville sijoitettu tekstit, joissa esiintyy seitsemäs virketyyppeä. Tekstien yhteyteen on merkitty, kuinka monta seitsemännen virketyypin virkettä teksti sisältää sekä kuinka monta virkettä teksti sisältää yhteensä.

Seuraaville riveille on merkitty, missä muodossa seitsemäs virketyyppi tekstissä esiintyy ja kuinka monta virkettä kyseistä esiintymismuotoa tekstissä on. Lopuksi on merkitty seitsemännen virketyypin määrä yhteensä eri ryhmissä sekä niiden suhteellinen määrä.

	ML	MH	NL	NH
7. PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL)	ML1 (4/150), ML2 (2/46), ML3 (2/28), ML4 (5/72), ML5 (2/31)	MH2 (2/39), MH3 (2/32), MH4 (2/25)	NL3 (1/16), NL5 (2/24)	NH1 (1/22), NH2 (2/10), NH3 (2/17)
- upotettu sivulause	ML1 (4 kpl), ML2 (1 kpl), ML4 (1 kpl)	MH2 (1 kpl)		NH2 (1 kpl)
- sivulauseetta seuraa päälause	ML2 (1 kpl), ML3 (2 kpl), ML4 (4 kpl), ML5 (2 kpl)	MH2 (1 kpl), MH3 (2 kpl), MH4 (2 kpl)	NL3 (1 kpl), NL5 (2 kpl)	NH1 (1 kpl), NH2 (1 kpl), NH3 (2 kpl),
Yhteensä	15 kpl = 4,6 %	6 kpl = 4 %	3 kpl = 2 %	5 kpl = 5,9 %
Koko luokassa yhteensä	21 kpl = 4,4 %		8 kpl = 3,4 %	
Hyvän arvosanan saaneet		Heikomman arvosanan saaneet		
18 kpl = 3,8 %		11 kpl = 4,7 %		

Taulukko 5. Seitsemännen virketyypin ja sen eri muotojen esiintyminen aineistossa.

5.4.1. Päälauseeseen upotettu sivulause

Päälauseen keskelle upotettuja sivulauseita aineistossa on kahdeksan tapausta. Päälauseiden keskelle on upotettu eniten relatiivilauseita, joita on viisi tapausta. Relatiivilauseet täsmentävät yleensä jotakin päälauseen osaa:

Ohjelman juontaja, joka oli esittäytynyt Jormaksi, (jo nimi kertoo kaiken, vai mitä) sai osakseen pahoja katseita. (ML1)

Sanoin vielä väsyneenä ”Tuommoinen samanlainen limusiini, mikä on sinulla, voisi tuoda tänne. (ML4)

Konjunktiolauseita on upotettu päälauseiden keskelle kahdessa virkkeessä:

Sillä aikaa, kun Minttu sadatteli, ja Jack ja Nemi yrittivät saada häntä rauhoittumaan, lentokone lensi matkoihinsa. (ML1)

Viimeinen toiveeni ennen kuin aika loppuu on maailmanrauha. (ML2)

Yhdessä tapauksessa päälauseen keskelle on upotettu alisteinen kysymyslause:

Paikat, ja mitä sinne pitäisi tulla saisivat ihmiset päättää. (NH2)

Virke, johon on upotettu sivulause, voi sisältää muitakin osia kuin päälauseen ja siihen upotetun sivulauseen. Virke voi sisältää esimerkiksi useita rinnastettuja päälauseita:

Vaarin nimi oli Eki, kotiäiti oli Irmeli, juristi oli Juha, kaksoset olivat Tiina ja Taina, "Paris Hilton" oli Minttu, hippi oli Jack, gootti oli Noora, mutta halusi itseään kutsuttavan Nemiksi (miksiköhän! >XD), espoolainen oli Timo ja rekkakuski, joka, yllätys, yllätys, oli nainen oli nimeltään Krisse. (ML1)

ML-ryhmässä päälauseeseen upotettuja sivulauseita on kuusi kappaletta. Tekstissä ML1 150 virkkeestä neljä edustaa seitsemättä virkketyyppiä, ja näissä kaikissa virkkeissä sivulause on upotettu päälauseen keskelle. Tekstissä päälauseiden keskelle on upotettu sekä relatiivilauseita että yksi konjunktioilause. ML2-tekstissä seitsemännen virkketyypin virkkeitä on kaksi kappaletta, joista toisessa päälauseen keskelle on upotettu konjunktioilause. Yhteensä virkkeitä tässä tekstissä on 46 kappaletta. Tekstissä ML4 seitsemännen virkketyypin virkkeitä on viisi kappaletta, joista yhdessä päälauseen keskelle on upotettu relatiivilause. ML4-tekstissä on yhteensä 72 virkettä. MH-ryhmässä päälauseeseen upotettuja virkkeitä on yksi kappale. Tekstissä MH2 seitsemännen virkketyypin edustajia on kaksi kappaletta, joista toisessa on relatiivilause upotettu päälauseen keskelle. MH2-tekstissä on virkkeitä yhteensä 39 kappaletta. NL-ryhmässä päälauseeseen upotettuja sivulauseita ei ole yhtään kappaletta. Ryhmässä NH tapauksia on yksi NH2-tekstissä. Tekstin kymmenestä virkkeestä kaksi edustaa seitsemättä virkketyyppiä. Näistä toisessa virkkeessä päälauseen keskelle on upotettu alisteinen kysymyslause.

Päälauseen keskelle upotetun sivulauseen käytössä on eroja luokkien välillä. Perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneen M-luokan teksteissä tällaisia virkkeitä on seitsemän kappaletta, kun N-luokassa niitä on vain yksi kappale. Hyvän arvosanan ja heikomman arvosanan saaneiden välillä on myös eroja tällaisen virkkeen käytössä, sillä koko aineiston päälauseeseen upotetuista sivulauseista yli puolet on ML-ryhmän teksteissä. ML-ryhmässä päälauseeseen upotettuja sivulauseita on yhteensä kuusi kappaletta, kun MH-ryhmässä niitä on yksi, kuten myös NH-ryhmässä. NL-ryhmässä niitä ei ole laisinkaan.

5.4.2. Sivulausetta seuraa päälause

Aineistossa on 21 seitsemännen virketyypin tapausta, joissa päälauseen jälkeistä sivulausetta seuraa vielä päälause. Näin sivulause tai sivulauseet ovat päälauseiden keskellä. Sivulausetta seuraava päälause, joka alkaa disjunctiivisella (esim. *tai, eli*) tai kontrastiivisella (esim. *mutta, vaan*) konjunktiolla, voi täsmentää muuta virkettä:

Perustus paikkana voisi ajatella esim. nykyistä liikennepuiston paikkaa vaikka huonopuoli siinä on, että siinä paikalla on jo puisto, mutta samallahan siinä voisi toimia sama vanha liikennepuisto kuin ennenkin. (NL5)

Siellä oli niin kova meininki että kaikki oksensi kun joi niin paljon kokista eli ne oli kokis bileet. (MH3)

Kaupunkilaiset nousivat kapinaan sitä ideaa vastaan että lahti pitäisi peittää, sillä kaupunginlahdihan on osa Tornion kaupungin historiaa. (NH2)

Ensin ajattelin, että se oli jotain typerää pilaa, mutta päätin kuitenkin käydä pankissa tarkistamassa asian, sillä enhän menettäisi siinä mitään. (ML5)

Päälauseetta seuraava sivulause voi myös vaatia jatkokseen päälauseetta:

Lupaan teille, että jos tämä unelmani ei toteudu nyt, kävelen joka tapauksessa Marsin pinnalla jonain kauniina päivänä. (ML3)

Lähtö on Helsinki-Vantaan lentokentältä ylihuomenna, joten voin pakata tänään, ja jos jotain puuttuu, minulla on huomenna aikaa hankkia. (NL3)

Sivulausetta voi seurata referaatti:

Ottaisin tämän jälkeen kaksi viineriä, munkkeja, donitseja...” jatkoin listaa, kunnes kuski sanoi ”Tuo alkaa vaikuttaa liialliselta.” (ML4)

Sivulausetta voi seurata myös johtoilmaus:

Tule lapin kullan tehtaalle niin katsotaan mitä tehdään sanoi Aki. (MH4)

Sivulausetta voi seurata päälause, kun virkkeen rajat ovat epäselvät. Tällöin päälause on liitetty sivulauseeseen pilkulla tai yhdistämiseen ei ole käytetty lainkaan välimerkkiä, vaikka lauseiden väliin sopisi parhaiten piste, huutomerkki tai kysymysmerkki:

Luulin että kirjeessä oli hammaslääkäri aika päätin avata kirjeen vasta kotona. (NH3)

Puistossa oli kaikkea mitä Keijo oli halunnut, siellä oli dirrejä, pyriksiä, kaaria, funboxi ja jopa miniramppi. (NH1)

Se sanoi että luokanvalvoja oli kuollut se pää löytyi koulun etu pihata ja loppu ruumis sokeri palan kokosina jätesäkissä umpitunnelin pihalta. (MH4)

ML-ryhmässä tällaisia tapauksia on yhdeksän kappaletta. Tekstissä ML2 seitsemättä virketyyppeä edustaa kaksi virkettä, joista toisessa sivulausetta seuraa päälause, joka on liitetty sivulauseeseen pilkulla ja *mutta*-konjunktioilla. Sivulause on kahden päälauseen välissä, ja jälkimmäinen päälause täsmentää muuta virkettä. ML3-tekstissä on myös kaksi seitsemännen virketyypin edustajaa, joissa molemmissa päälauseen jälkeinen sivulause edeltää päälauseita. Tässä rakenteessa sivulause vaatii seuraajakseen päälauseita, jotta asia tulisi ymmärretyksi. ML3-tekstissä on yhteensä 28 virkettä. Tekstissä ML4 viidestä seitsemännen virketyypin virkkeestä neljässä sivulausetta seuraa päälause. Kolmessa tapauksessa sivulausetta seuraava päälause on referaatti. Myös neljännessä tapauksessa sivulausetta seuraa referaatti, jonka jälkeen virkkeeseen on liitetty pilkulla vielä kaksi päälauseita. ML5-tekstissä 31 virkkeestä kaksi on seitsemännen virketyypin edustajia. Näissä molemmissa virkkeissä sivulausetta seuraa päälause, joka on liitetty sivulauseeseen rinnastuskonjunktioilla. MH-ryhmässä tapauksia on viisi kappaletta. MH2-tekstissä kahdesta seitsemännen virketyypin virkkeestä toisessa sivulausetta seuraa päälause, joka on liitetty sivulauseeseen *ja*-konjunktioilla. MH3-tekstissä on myös kaksi seitsemännen virketyypin virkettä, kun koko tekstissä on yhteensä 32 virkettä. Molemmissa seitsemännen virketyypin virkkeissä sivulausetta seuraa päälause. Toinen virke muistuttaa luettelointia, jonka keskellä on relatiivilause. Toisessa tapauksessa sivulauseen jälkeinen päälause täsmentää koko virkettä. MH4-tekstissäkin on kaksi seitsemännen virketyypin edustajaa, joissa molemmissa sivulausetta seuraa päälause. Toisessa virkkeessä sivulausetta seuraa johtoilmaus, kun taas toisessa virkkeessä virkkeen rajat ovat epäselvät ja päälause on liitetty sivulauseeseen ilman välimerkkiä. Tekstissä MH4 on yhteensä 25 virkettä.

NL-ryhmässä sivulausetta seuraa päälause kolmessa tapauksessa. Tekstissä NL3 on yksi seitsemännen virketyypin virke, ja siinä päälauseen jälkeinen sivulause edeltää päälauseita. Virkkeessä on kaksi sivulausetta, jotka on rinnastettu *ja*-konjunktioilla, ja jälkimmäinen sivulause vaatii seuraajakseen päälauseita. NL3-tekstissä on virkkeitä yhteensä 16 kappaletta. NL5-tekstissä 24 virkkeestä kaksi edustaa seitsemättä virketyyppeä. Näissä molemmissa virkkeissä sivulausetta seuraava päälause on liitetty sivulauseeseen *mutta*-konjunktioilla. NH-ryhmässä seitsemännen virketyypin virkkeitä, joissa sivulausetta seuraa päälause, on neljä kappaletta. Tekstissä NH1 on yksi seitsemännen virketyypin virke, jossa sivulausetta seuraa päälause. Päälause on liitetty sivulauseeseen pilkulla, mutta selkeämpää olisi erottaa päälause omaksi virkkeekseen. NH1-tekstissä on yhteensä 22 virkettä.

Tekstissä NH2 kahdesta seitsemännen virketyypin virkkeestä toisessa sivulausetta seuraa päälause. Päälause on liitetty sivulauseeseen *sillä*-konjunktilla. NH3-tekstissä on kaksi seitsemännen virketyypin edustajaa, joissa molemmissa sivulausetta seuraa päälause. Molemmissa tapauksissa virkkeen rajat ovat epäselvät ja päälause on liitetty sivulauseeseen pilkulla tai sitä ei ole liitetty ollenkaan. Tekstissä on yhteensä 17 virkettä.

M-luokassa sivulausetta seuraa päälause 14:ssa seitsemännen virketyypin virkkeessä. N-luokassa eli pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneiden ryhmässä tapauksia on yhteensä seitsemän kappaletta. M-luokassa tapauksia on siis kaksi kertaa enemmän. M-luokan suurempaan määrään vaikuttavat ML4-tekstin referaatit, joita on neljä kappaletta. Hyvän arvosanan ja heikomman arvosanan saaneiden erot eivät ole suuria, mutta heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä sivulausetta seuraa päälause useammin virkerajojen hahmottamisen ongelmien yhteydessä.

5.5. Aineiston tekstien eniten käytetyt virketyypit

Olen laskenut jokaisesta tekstistä, mitä virketyyppejä siinä esiintyy eniten. Seuraavaan taulukkoon 6 olen sijoittanut suosituimmat virketyypit sekä tekstit, joissa ne esiintyvät. Tekstin yhteydessä on myös lukumäärä, kuinka monta kyseisen virketyypin virkettä teksti sisältää ja kuinka monta prosenttia se on koko tekstin virkkeiden määrästä.

	ML	MH	NL	NH
Eniten PL (1.)	ML1 (100 kpl = 67 %), ML2 (22 kpl = 48 %), ML3 (10 kpl = 36 %), ML4 (21 kpl = 29 %), ML5 (8 kpl = 29 %)	MH2 (16 kpl = 41 %), MH4 (8 kpl = 32 %)	NL1 (18 kpl = 38 %), NL2 (28 kpl = 65 %), NL3 (5 kpl = 31 %), NL4 (8 kpl = 38 %), NL5 (14 kpl = 58 %)	NH4 (15 kpl = 60 %)
Eniten PL + PL (2.)		MH1 (9 kpl = 30 %)		
Eniten PL + PL + PL (+ PL) (3.)				NH3 (4 kpl = 24 %)
Eniten PL + SL (4.)	ML5 (8 kpl = 26 %)	MH3 (8 kpl = 25 %), MH5 (7 kpl = 28 %)		NH1 (7 kpl = 32 %), NH5 (7 kpl = 64 %)
Eniten PL + SL + SL (+ SL) (6.)				NH1 (7 kpl = 32 %)
Eniten luokittelemattomia virkkeitä				NH2 (3 kpl = 30 %)

Taulukko 6. Aineiston teksteissä eniten esiintyvät virketyypit ja niiden määrät.

Taulukosta nousee esille, että 13 tekstissä 20 tekstistä on käytetty eniten pelkän päälauseen muodostamia virkkeitä. Molemmissa luokissa hyvän arvosanan saaneiden ryhmissä (L-ryhmät) kaikissa viidessä tekstissä on eniten käytetty pelkän päälauseen muodostama virke. MH-ryhmässä kahdessa tekstissä pelkän päälauseen muodostama virke on suosituin, kun taas NH-ryhmässä yhdessä tekstissä on eniten näitä virkkeitä. Pää- ja sivulauseen muodostama virke on aineiston teksteissä toiseksi käytetyin, sillä se on viidessä tekstissä 20 tekstistä eniten käytetty virketyyppi. Tekstissä ML5 näitä neljännen virketyypin virkkeitä on saman verran kuin pelkän päälauseen muodostamia virkkeitä. Ryhmässä MH on kahdessa tekstissä käytetty eniten neljännen virketyypin virkkeitä, kuten myös ryhmässä NH. Tekstissä NH1 on neljättä ja kuudetta virketyyppiä käytetty yhtä paljon, joten ne molemmat ovat tekstin eniten käytettyjä virketyyppejä. Tekstissä MH1 on käytetty eniten kahden päälauseen muodostamia virkkeitä eli toista virketyyppiä. NH3-tekstissä puolestaan käytetyin virketyyppi on kolmas virketyyppi, jossa on useampi päälause liitetty toisiinsa. Tekstissä NH2 on käytetty eniten luokittelemattomia virkkeitä.

Erilaiseen opetukseen osallistuneiden luokkien välillä ei ole suuria eroja eniten käytetyissä virketyypeissä. Suuremmat erot muodostuvat hyvän arvosanan ja heikomman arvosanan saaneiden välille. Hyvän arvosanan saaneet ovat molemmissa luokissa käyttäneet eniten teksteissään yhden päälauseen muodostamaa virkettä, mutta heikomman arvosanan saaneiden eniten käyttämät virketyypit jakautuvat useamman virketyypin kesken. Heikompien arvosanan saaneiden tekstit ovat lyhyempiä, joten pienelläkin lukumäärällä virketyyppi on voinut nousta tekstin käytetyimmäksi, esimerkiksi tekstissä NH3 on eniten käytetty luokittelemattomia virkkeitä, joita on yhteensä kolme kappaletta.

Koska yhden päälauseen muodostama virke on suurimmassa osassa aineiston tekstejä suosituin virketyyppi, erittelen seuraavassa kappaleessa tarkemmin sen käyttöä aineiston teksteissä, joissa se on käytetyin virketyyppi. Seuraavaksi esittelen tarkemmin, mitä oppilaat ilmaisevat teksteissään pelkällä päälauseella ja onko ryhmien välillä eroja pelkän päälauseen käytössä.

5.5.1. Yksittäisen päälauseen käytöstä yleensä

Aineistossa yhden päälauseen muodostamaa virkettä käytetään tarinan kehittelyyn ja juonen eteenpäin viemiseen, mikä on kertomukselle tyyppinen tyyli. Alla on esimerkki tarinan kehittelystä:

Kuski ajoi limusiinin sinne. Astuin musiikkikauppaan. Katselin ympärilleni. (ML4)

Peräkkäiset yhden päälauseen muodostamat virkkeet voivat olla myös tehokeino, jolloin yksittäisen virkkeen sanoma tulee paremmin esille:

Enää rutiinitkaan eivät tunnu tylsiltä. Nautin niistä. (NL1)

Peräkkäisillä päälauseilla voi luoda tunnelmaa, mutta sitä käytettäessä on varottava, ettei teksti ala muistuttaa satukirjaa:

Arvonta teltassa oli paljon väkeä. Arpakone alko rullata. Sitten se pysähtyi. Arpoja nosti yhden lapun. Voittaja on arpa numero 82540. Minä olin voittanut. (NH4)

Aineistossa on viidessä tekstissä selkeästi tarinan kehittelyä, johon on käytetty pelkkien päälauseiden muodostamia virkkeitä: M-luokassa teksteissä ML1, ML4 ja MH2 sekä N-luokassa NL1 ja NH4. Kaikki nämä tekstit ovat tekstityypiltään kertomuksia. Muissakin teksteissä on pelkkiä päälauseita peräkkäin, mutta näissä teksteissä tämä tyyli ei kehittele tarinaa eteenpäin, vaan toimii enemmän kuvailuna:

Toinen kerros on oikea hupipaikka. Yhdestä huoneesta löytyy suuri laajakuva TV ja mahtavat kotiteatterit. Toisesta huoneesta löytyy ikioma disko. (ML2)

Ajattelin osallistua itsekin. Ainainen unelmani on ollut käydä avaruudessa ja oppia tuntemaan sen niin hyvin kuin mahdollista. Olisihan mahtavaa käydä siellä ja vielä Marsissa maailman nuorimpana ihmisenä. (ML3)

Kaviot putsataan kaviokoukulla. Nosta hevosen jalka ylös liu'uttamalla kättäsi hevosen jalkaa pitkin ja nojaamalla hevoseen kevyesti. Häntä ja harja selvitetään käsin ja harjaamalla varoen pehmeällä harjalla. (NL3)

Talvella puistossa voisi olla hiihtokilpailuja ja näränperän kentällä luistelua. Puisto tarjoaisi myös reippaille urheilijoille lämmintä mehua jne. Puisto saisi rahaa toimintaansa erilaisista myynti jutuista ja lahjoituksista. (NL5)

Tekstit, joista yläpuolella olevat esimerkit on otettu, eivät ole perinteisiä juonellisia kertomuksia. Tämän vuoksi peräkkäiset yksittäisistä päälauseista muodostetut virkkeet eivät vie juonta eteenpäin, vaan tekstiä itseään. Aineiston tekstien tehtävänannon tarkoituksena olikin saada oppilaat kirjoittamaan myös muita tekstejä kuin perinteisiä kertomuksia, jotta tekstien lauserakenteet olisivat mahdollisimmat kompleksiset. Yläpuolella olevien esimerkkitekstien (ML2, ML3, NL3, NL5) lisäksi teksteissä ML1, ML5, MH2, MH4 ja NH4 on kuvailua yksittäisissä lauseissa, mistä on esimerkkejä alapuolella.

Talossa oli uima, poreallas, kuntosali, ja muutenkin Luxusta. (NH4)

Aikaa oli kulunut 3,5 tuntia. (MH4)

Yksittäisissä lauseissa oleva kuvailu voi sisältyä kertomukseenkin, kuten yllä olevissa esimerkeissä. Kuvailun lisäksi aineistossa yhden päälauseen muodostamat virkkeet sisältävät luettelointia:

Pakkasin yhteen pussiin vaatteita, toiseen lempi tavaroitani, kolmanteen evästä. (MH2)

Hyvä karsinan koko hevoselle on noin kaksi ja puoli metriä korkea, neljä metriä leveä ja neljä ja puoli metriä pitkä. (NL2)

Emme saa ottaa mukaan rahaa, ruokaa, matkapuhelimia tai muutakaan tekniikkaa. (NL3)

Kaikki luettelot eivät sisällä finiittiverbiä, joka on kieliopissa määritelty lauseen tunnukseksi:

Vain normaalit varusteet, eli vaatteet, kengät ja joitain muita tarvikkeita. (NL3)

Luettelointia on yllä olevien esimerkkitekstien eli tekstien MH2, NL2 ja NL3 lisäksi tekstissä ML1.

5.5.2. Puhekielen vaikutus yksittäisissä päälauseissa

Puhutussa kielessä vain osa puheen sisältämistä kokonaisuuksista tai jaksoista on kieliopin määrittämiä finiittiverbillisiä lauseita. Lisäksi puheessa voi olla jaksoja, jotka käsittävät vain yhden sanan tai lausekkeen tai yhden tai kaksi partikkelia. (Hakulinen et al. 2004: 827.) Näitä puheen lausumia on kirjoitetussa tekstissäkin, varsinkin vapaamuotoisissa teksteissä. Aineiston virkkeiden luokittelussa tällaiset puheen lausumaa muistuttavat lauseet, jotka eivät sisällä finiittiverbiä, on luokiteltu päälauseiksi. Tällaisia ovat tervehdykset:

Hei! (ML3)

”Ai, hei äiti. (ML1)

”Hyvää huomenta, arvannonvoittaja. (ML4)

Myöskään huudahduksissa, kehotuksissa ja välikommenteissa ei ole finiittiverbiä:

MILJOONA EUROA! (ML1)

Eli eikun kisat pystyyn vaan! (NL5)

Hetkinen. (ML1)

Finiittiverbittömät toteamukset voivat toimia myös tehokeinona:

Heh. Selviytyjä jo syntyessään. Just joo. (ML1)

Prototyypin yhdestä päälauseesta muodostuva virke, joka ei sisällä finiittiverbiä, on referaatin sisällä. Tällöin lainausmerkkien sisällä on usein useampi virke. Referaateissa tekstin puhekielisyys korostuu:

”Öh...ha-haloo?” (ML1)

Siinä nyt kaikki. (ML4)

Teksteissä ML1 ja ML4 on runsaasti referointia, joten tekstit sisältävät myös useita virkeitä, jotka eivät sisällä finiittiverbiä. Tekstit ML3, NL3 ja NL5 sisältävät myös finiittiverbittömiä virkeitä, mutta näissä teksteissä tällaisia virkeitä on yhteensä vain kolme: luettelon, kehotuksen ja tervehdyksen yhteydessä, joista on esimerkit yläpuolella.

5.5.3. Infiniittiset rakenteet yksittäisissä päälauseissa

Perinteisessä suomen kieliopin kuvauksessa on nimitetty osaa ei-finiittisistä verbilausekkeista *lauseenvastikkeiksi*. Termi ei ole kuitenkaan selvärajainen, ja lauseenvastikkeen kriteereistä on keskusteltu. *Lauseenvastike*-termin sijasta voidaan lähes kaikkia näitä rakenteita käsitellä infiniittisinä lausekkeina, joita ovat referatiivirakenne,

temporaalirakenne ja finaalirakenne. Lisäksi statusrakenne voi vastata lauseenvastikkeen tarkoittamaa rakennetta. (Hakulinen et al. 2004: 837.) Esittelen seuraavaksi tarkemmin näitä infiniittisiä rakenteita aineiston esimerkkien avulla.

Referatiivirakenteen muodostaa partisiippipohjainen *vAn-*, *neen-* tai *tUn-*nipputunnuksen sisältävä muoto. Rakenteen vaihtoehtona yleensä *että*-lause. Referatiivirakenne voi olla aktiivi- tai passiivimuodossa, ja sillä on kaksi aikasuhteenvaihtoehtoa eli päättymätön ja aiempi. (Hakulinen et al. 2004: 531.) Aineiston teksteissä, joissa on käytetty eniten pelkän päälauseen muodostamaa virketyyppeä, on vain yksi referatiivirakenne. Tämä on tekstissä NL1:

Huomasin sen olevan tilaisuuteni paeta.

Rakenne on aktiivin yksikön kolmannessa persoonassa, ja aikamuoto on päättymätön.

Temporaalirakenteen muodostaa *essA*-muoto tai *tUa*-infiniti. Sillä on samantapainen tehtävä kuin *kun*-lauseella: se ilmaisee, minkä toisen tapahtuman ajankohtaan hallitsevan lauseen tarkoittama tilanne sijoittuu. Temporaalirakenteen *essA*-muoto ilmaisee osittain samanaikaista ja *tUa*-muoto aiempaa tai aiemmin alkanutta tilannetta. (Hakulinen et al. 2004: 536.) Temporaalirakennettakaan ei löydy aineiston ensimmäisen virketyypin virkkeistä kuin yksi tapaus tekstistä NL1:

Hävittyämme seuraava kilpalu, minut äänestettiin pois.

Aineistossa käytetty temporaalirakenteessa on *tUa*-muoto, joten se kuvaa aiempaa tilannetta.

Finaalirakenne muodostuu A-infinitiivin translatiivista. Se ilmaisee toiminnan tarkoitusta tai pelkästään myöhemmyyttä suhteessa hallitsevan lauseen ajankohtaan. Prototyypinen finaalirakenne ilmaisee, että hallitsevassa lauseessa kuvattu toiminta edistää finaalirakenteen tarkoittaman päämäärän saavuttamista. (Hakulinen et al. 2004: 507.) Aineiston teksteissä, joissa yksittäinen päälause on eniten käytetty, ainut finaalirakenne yksittäisen päälauseen muodostamissa virkkeissä on tekstissä NL1:

Hän on varmasti tullut vain päästäkseen televisioon.

Statusrakenne ei ole varsinainen infiniittinen rakenne, vaan lausemainen ilmaus, joka toimii lauseessa tavan adverbialina. Statusrakenne on kaksiosainen: siinä on nominatiivi- tai partitiivimuotoinen subjekti ja predikoiva, adverbialimainen osa. Osien järjestys voi

vaihdella. (Hakulinen et al. 2004: 837.) Statusrakennetta on aineistossa yksittäisen päälauseen muodostamissa virkkeissä kahdessa tekstissä eli teksteissä ML1 ja NL1:

Aino istui kotisohvallaan tylsistyneenä kaukosäädin kädessään. (ML1)

Samaan aikaan viisi salametsästäjää juoksi luokseni pyssyt olallaan. (NL1)

5.5.4. Rinnastuskonjunktioilla alkavat päälauseet

Osa yhden päälauseen muodostamista virkkeistä alkaa rinnastuskonjunktioilla, vaikka virke esiintyy yksinään. Tällaisissa tapauksissa kaksi virkettä voisi muodostaa sekä semanttisesti että kieliopillisesti mieluummin yhdysvirkkeen.

Hyvä heinämäärä olisi sellainen, että jokaista hevosen sataa kiloa kohden annettaisiin kymmenen kiloa heinää päivässä. Eli 500 kiloinen hevonen tarvitsee päivässä noin 50 kiloa heinää. (NL2)

Hänhän lotrasi viinalla ja on nyt, erinäisten käännteiden jälkeen vankilassa. Mutta tuo vankila onkin SUPOn salainen laboratorio Korvatunturin sisällä. (NL4)

Tekstissä ML1 rinnastuskonjunktioilla alkavia yksittäisiä päälauseita on kahdeksan kappaletta. Yleensä näissä virkkeissä rinnastuskonjunktio virkkeen alussa on ylimääräinen lisä, jonka voisi jättää pois. Tällainen rinnastuskonjunktio käyttö on peräisin puhekielestä: *Ja niin kilpailu sitten alkoi.* (ML1)

Ja oli sitten miljoona jäänyt voittamatta. (ML1)

Mutta nyt tulisi keskittyä olennaiseen. (ML1)

Rinnastuskonjunktioilla alkavia yhden päälauseen muodostamia virkkeitä on teksteissä ML1, NL2, NL4 ja NL5.

Yhdestä päälauseesta muodostuvan virkkeen käytössä ei ole merkittäviä eroja luokkien välillä. Suurin ero infiniittisten rakenteiden käytössä, sillä referatiivi-, temporaali- ja finaalityyppirakennetta ei löydy yksittäisen päälauseen muodostamista virkkeistä kuin N-luokan teksteistä. N-luokassa on tosin kyse vain yhdestä tekstistä, joten näiden rakenteiden käyttöä ei voi yleistää koko N-luokkaa koskevaksi.

5.6. Argumentointi aineistossa

Tässä kappaleessa erittelen argumentoinnin esiintymistä aineistossa. Kahden lauseen välillä vallitsee kausaalinen suhde, kun toinen asiantila esitetään toiselle syynä tai

perusteluna. Kausaalista suhdetta osoitetaan kausaalisilla konjunktioilla, joita ovat adverbiaalikonjunktiot *koska* ja *kun* sekä rinnastus- ja adverbiaalikonjunktioiden välimaastoon sijoittuva *sillä*. Suhdetta voi ilmaista myös muilla partikkeleilla, adverbeilla ja adpositioilla, esimerkiksi yhdistelmillä *siksi että*, *siksi koska*, *siksi kun*, *sen tähden ~ takia ~ vuoksi että ~ kun*; *(siitä) syystä että ~ kun*; *niin että*. Finaalisessa suhteessa asiantilaa motivoi tavoite tai tarkoitus. Finaalista suhdetta ilmaisevat konjunktio *jotta* sekä yleiskielessä tässä käytössä harvinaisempi *että* ja *niin että*. (Hakulinen et al. 2004: 1074-1075.)

Asiantilan esittämistä syynä tai perusteluna eli argumentointia löytyy aineistosta 27 virkkeestä. Argumentoinniksi olen laskenut kaikki virkkeet, joissa vähintään yksi lause pyrkii perustelemaan edellä tai jäljessä olevaa lausetta tai virkettä. Seuraavassa taulukossa 7 aineiston virkkeet, jotka sisältävät argumentointia, on jaoteltu argumentointiin käytettyjen virketyyppien mukaan.

	ML	MH	NL	NH
4. PL + SL	ML2 (4 kpl), ML5 (1 kpl)	MH5 (1 kpl)	NL1 (1 kpl), NL2 (2 kpl), NL4 (1 kpl) NL5 (3 kpl)	NH5 (2 kpl)
6. PL + SL + SL (+ SL)		MH5 (1 kpl)	NL1 (1 kpl), NL2 (3 kpl)	
7. PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL)			NL5 (1 kpl)	
ei luokitusta	ML5 (1 kpl)	MH5 (2 kpl)	NL3 (2 kpl), NL4 (1 kpl)	NH5 (1 kpl)
Yhteensä argumentointia	6 virkettä = 1,8 %	4 virkettä = 2,6 %	14 virkettä = 9,3 %	3 virkettä = 3,5 %
Koko luokassa yhteensä	10 kpl = 2,1 %		17 kpl = 7,2 %	
Hyvän arvosanan saaneet		Heikomman arvosanan saaneet		
20 kpl = 4,2 %		7 kpl = 3 %		

Taulukko 7. Argumentointi aineistossa virketyypeineen.

Yllä olevasta taulukosta nähdään, miten argumentointia sisältävät virkkeet jakautuvat aineiston teksteihin. Ryhmässä ML argumentointia on kuusi virkettä. Tekstissä ML2 argumentointia sisältäviä virkkeitä on neljä kappaletta, ja tekstistä ML5 argumentointia sisältäviä virkkeitä löytyy kaksi kappaletta. MH-ryhmässä argumentointia on neljässä virkkeessä, ja kaikki nämä virkkeet ovat tekstissä MH5. Ryhmässä NL argumentointia

sisältäviä virkkeitä on viidessä tekstissä yhteensä 14 kappaletta. Tekstissä NL1 tällaisia virkkeitä on kaksi kappaletta, kuten myös tekstissä NL3. NL2-tekstissä argumentointia on viidessä virkkeessä. NL4-tekstissä argumentointia on yksi virke. Tekstissä NL5 argumentointia sisältäviä virkkeitä on puolestaan neljä kappaletta. Ryhmässä NH argumentointia sisältäviä virkkeitä on yhteensä kolme kappaletta, jotka kaikki ovat tekstissä NH5.

Aineiston argumentointia sisältävistä virkkeistä valtaosa edustaa neljättä virketyyppiä, sillä 27 argumentoivasta virkkeestä 14 kuuluu neljänteen virketyyppiin, jossa päälause ja sivulause muodostavat virkkeen. Kaikkien ryhmien teksteissä on neljännen virketyypin virkkeitä, jotka sisältävät argumentointia. Eniten niitä on ryhmässä NL, josta niitä löytyy kuusi kappaletta. Vähiten niitä on puolestaan ryhmässä MH, jossa niitä on yksi kappale. Kuudetta virketyyppiä, jossa päälause ja kaksi tai useampia sivulauseita muodostavat virkkeen, aineiston argumentoivista virkkeistä on viisi kappaletta. Ryhmissä ML ja NH kuudennen virketyypin edustajia argumentoivissa virkkeissä ei ole lainkaan. Ryhmässä MH niitä on yksi kappale, ja ryhmässä NL neljä kappaletta. Seitsemännen virketyypin virkkeitä, joissa sivulause tai sivulauseet ovat päälauseiden välissä, aineiston argumentointia sisältävissä virkkeissä on yksi kappale tekstissä NL5. Virkkeitä, joilla ei ole luokitusta, on argumentoivista virkkeistä seitsemän kappaletta. ML1-tekstissä on yksi luokittelematon virke, joka sisältää argumentointia, kuten myös tekstissä NL4. Tekstissä MH5 niitä on kaksi kappaletta, kuten myös tekstissä NL3. NH5-tekstistä niitä löytyy yksi kappale.

Aineistossa tyypillisin tapaus on siis neljännen virketyypin virke, jossa sivulause perustelee päälauseita. Tällaisia virkkeitä aineistossani on 23 kappaletta.

Haluan taloni Ranskaan, koska rakastan viinejä ja isoja taloja. (ML2)

Kuivikkeita karsinassa täytyy olla runsaasti, jotta hevonen voi makoilla karsinassa siten, ettei vahingoita jalkojaan. (NL2)

Perustelun tai syysuhteen ilmaisemiseen on käytetty *koska*-konjunktioita 14 virkkeessä. Kaikissa näissä virkkeissä ei ole päälauseita, joka sisältäisi finiittiverbin, tai päälauseita lainkaan.

Snorkkelit oli mielestäni hyvä valinta, koska on hyvä nähdä veden alle selvästi, jos voisinkin vaikka pyydystää kaloja. (NL1)

No koska australiassa ja pakistanissa on nälkää näkeviä ihmisiä ja läällä vain kamalan rikkaita ihmisiä. (MH5)

13 virkkeessä argumentointi on muodostettu finaalisella suhteella. Konjunktiota *jotta* on käytetty kuudessa virkkeessä.

Puisto voitaisiin perustaa mahdollisimman yleiselle paikalle, jotta kävijöitä olisi paljon. (NL5)

Yleiskielessä finaalisessa suhteessa harvinaisempaa *että*-konjunktiota on käytetty tässä aineistossa seitsemässä virkkeessä.

Harjaa erityisen hyvin satulan ja suitsien kohdalta, ettei hevonen saa hankautumia. (NL2)

Argumentoinniksi on laskettu myös virkkeet, joissa on finaalisella suhteella ilmaistu, mihin tarvittavaa esinettä voisi käyttää. Olen tulkinnut käyttötarkoituksen esittelyn perusteluksi, miksi esinettä tarvitaan.

Sinne on myös pakko tulla kauniita kukkia ja puita ja paljon penkkejä, että voi istua. (NH5)

Samassa virkkeessä voi esiintyä molemmat finaalista suhdetta ilmaisevat konjunktiot *jotta* ja *että*:

Muita tavaroita, joista voi olla hyötyä: hammasharja ja –tahna, laastareita, aurinkolasit, jonkinlaista pesuainetta, jotta saan pestyä vaatteitani ja ajattelin ottaa mukaani myös jonkun kirjan, että olisi tekemistä, jos meinaa tulla tylsää. (NL3)

Samassa virkkeessä argumentointi on voitu ilmaista sekä kausaalilla *että* finaalisella suhteella:

Huonotpuolet, että siinä paikalla on jo puisto niinkuin edellisessäkin ja että se on erittäin huonolla paikalla, koska se on erittäin syrjäinen alue, mutta halvemmaksi se tulisi kuin liikennepuiston alue. (NL5)

Aineistossani yhdessä virkkeessä kausaalisen suhteen ilmaisuun on käytetty partikkeliyhdistelmää *siksi että*:

No ensinnäkin perustin tehtaan siksi että keksittäisiin saastuttamaton auto. (MH5)

Suurimmassa osassa aineiston argumentoivista virkkeistä päälause on päätelmä tai seuraus, jota sivulause perustelee. Aineiston teksteissä yleensä päälause edeltää sivulauseetta. Vain yhdessä virkkeessä päälause sisältää perustelun, ja sitä seuraava sivulause esittelee seurauksen:

En ole käynyt tähän asti kuin parissa maassa, joten oli hauska kaikkien eksoottisten maiden kulttuureihin, tapoihin ja ruokiin. (ML2)

N-luokassa argumentointia on selkeästi enemmän, sillä N-luokan teksteistä yli puolet eli kuusi kappaletta sisältää argumentointia yhteensä 17 virkkeessä, joka on 7,2 % kaikkien tekstien virkemäärästä. M-luokassa eli perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneiden ryhmässä on kolmessa tekstissä yhteensä 10 virkettä argumentointia, joka on 2,1 % koko M-luokan virkkeistä. Hyvän arvosanan ja heikomman arvosanan saaneiden välillä on argumentoinnissa eroja: hyvän arvosanan saaneiden teksteissä on yhteensä 20 virkettä, jotka sisältävät argumentointia, kun taas heikomman arvosanan saaneiden teksteissä argumentointia sisältäviä virkkeitä on puolestaan seitsemän kappaletta eli yli puolet vähemmän. Koko virkemäärään suhteutettuna ero on kuitenkin pienempi, sillä hyvän arvosanan saaneiden ryhmässä argumentoivia virkkeitä on 4,2 % kaikista virkkeistä, kun heikomman arvosanan saaneilla määrä on 3 % kaikista virkkeistä. Käytetyin virketyyppi argumentointia sisältävissä virkkeissä on neljäs virketyyppi, jossa päälause ja sivulause muodostavat virkkeen.

6. PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena selvittää, miten lähtökohdiltaan erilainen kieliopin opetus vaikuttaa 7.-luokkalaisten lauserakenteisiin. Erityisenä huomion kohteena oli, millaisia virketyyppejä aineiston teksteissä on käytetty ja minkä virketyyppien käytössä lähtökohdiltaan erilaiseen opetukseen osallistuneiden luokkien välillä on eroja. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä ovat tekstien käytetyimmät virketyypit sekä millaisia virketyyppejä oppilaat ovat käyttäneet argumentointiin. Virketyyppien käytön ja argumentoinnin yhteydessä selvitettiin, onko lähtökohdiltaan erilaiseen kieliopin opetukseen osallistuneiden luokkien välillä eroja sekä onko hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden välillä eroja.

Tutkimukseni **aineistona** on yhteensä 20 tekstiä kahdesta eri luokasta. Näiden tekstien kirjoittamista edelsi kaksi oppituntia, jotka pidin itse. Opetin molemmille luokille lauseiden yhdistämistä rinnastamalla ja alistamalla. M-luokan oppitunnit etenivät heidän oppikirjansa, *Kielikuvia 7*, mukaan, ja niiden sisältö oli perinteisen kieliopin mukaista. Pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistunut N-luokka harjoitteli lauseiden yhdistämistä yhdistelemällä lauseita sekä muokkaamalla omasta kertomuksesta uutisen. Oppituntien lopuksi oppilaat saivat aiheet ainekirjoitukseen, jonka he kirjoittivat seuraavalla oppitunnilla. Nämä ainekirjoitukset muodostavat tutkimukseni aineiston. Luokista on valittu viisi parhaimman arvosanan saanutta sekä viisi heikoimman arvosanan saanutta heidän opettajansa antamien arvosanojen mukaan. Näin tutkimuksessa voidaan ottaa näkökulmaksi myös hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden erot.

Tutkimuksen lähtöoletuksena ei ollut, että kaksi oppituntia muuttaisi oppilaiden lauserakenteita mullistavasti, vaan kiinnostuksen kohteena oli tutkia, näkyykö lähtökohdiltaan erilainen opetus oppilaiden lauserakenteissa. Esimerkiksi tuottavatko pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneet oppilaat kompleksisempia lauserakenteita? Tutkimuksessa ei huomioitu oppilaiden lähtötasoa, joten tarkoituksena ei ollut osoittaa tapahtuneen muutosta ennen ja jälkeen opetuksen. Lähtökohtana oli kuitenkin, että jos kahden eri luokan lauserakenteista löytyy joitakin eroja, voidaan olettaa, että opetuksella on ollut jotakin vaikutusta.

Aineistoa lähestyttiin siis lauserakenteiden näkökulmasta. Etnografisessa tapaustutkimuksessa tutkijan hypoteesit ja ennakko-oletukset eivät saisi vaikuttaa aineiston analyysiin. Lauserakenteet osoittautuivatkin toimivaksi näkökulmaksi tällaiseen tutkimukseen, koska ne ovat oppilaiden itsensä muodostamia pysyviä yksiköitä, joihin tutkijan asenteet eivät voi vaikuttaa. Lauserakenteet ovat neutraali tapa lähestyä aineistoa ja muodostaa kuva oppilaiden taidoista oppituntien jälkeen.

Tekstien virkkeet jaettiin Koppisen muodostamiin **virkeyyppihin**, joita on yksitoista kappaletta. Myös virkeyyppikategorian ulkopuolelle jääneet virkkeet olivat tarkastelun kohteena. Aluksi lauserakenteita lähestyttiin tekstitasolla. Taulukoin virkeyyppittäin, mitä virkeyyppettä on missäkin tekstissä. Kolmannen ja seitsemännen virkeyyppin käytössä oli eroja luokkien kesken, joten näitä virkeyyppettä tarkasteltiin lähemmin virketasolla. Tutkin, kuinka monta kyseistä virkeyyppiä on aineiston teksteissä ja missä yhteydessä niitä esiintyy.

Aineiston 714 virkkeestä virkeyyppikategorian ulkopuolelle jäi 41 virkettä. Näistä **luokittelemattomista virkkeistä** on 11 irrallisia sivulauseita, joista puuttuu päälause. Loput 30 luokittelematonta virkettä ovat hyvin monilauseisia virkkeitä, joissa pää- ja sivulauseet ovat peräkkäin ja vuorottelevat. M- ja N-luokkien välillä ei ole suurta eroa luokittelemattomien virkkeiden esiintymisessä: M-luokassa 5,2 % virkkeistä on luokittelemattomia, kun N-luokassa tämä osuus on 6,8 %. Suurempi ero on hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden välillä. Hyvän arvosanan saaneiden teksteissä luokittelemattomia virkkeitä on 15 kappaletta, joka on 3,1 % kaikista virkkeistä. Heikomman arvosanan saaneiden teksteissä on 26 luokittelematonta virkettä, joka on 11 % koko ryhmän virkkeistä.

Oli oletettavaa, että heikomman arvosanan saaneet käyttävät runsaammin luokittelemattomia virkkeitä. Virkeyyppikategorian ulkopuolella olevat rakenteet ovat monimutkaisia ja usein vaikeaselkoisempia kuin virkeyyppikategoriaan kuuluvat rakenteet. Luokittelemattomista virkkeistä on myös voinut unohtua päälause kokonaan tai samaan virkkeeseen kuuluvat pää- ja sivulause on laitettu erillisiin virkkeisiin. Hyvän arvosanan saaneet oppilaat käyttävät enemmän selkeitä ja helposti ymmärrettäviä rakenteita saadakseen asiansa perille, mutta he suosivat myös monimutkaisempia rakenteita elävöittääkseen tekstiä tai tehostaakseen sanomansa painoa. Heikomman

arvosanan saaneet oppilaat eivät välttämättä hahmota virkkeiden rajoja yhtä selkeästi kuin hyvän arvosanan saaneet oppilaat eivätkä tiedosta erilaisten lauserakenteiden käyttöä, esimerkiksi NH3-tekstin kirjoittajalla on ongelmia virkkeen rajojen hahmottamisessa, koska kaikki luokittelemattomat virkkeet ovat hyvin pitkiä. Hänen tekstissään lyhimmissä luokittelemattomassa virkkeessä on seitsemän lausetta. Myös kolmannen ja seitsemännen virketyypin tarkastelun yhteydessä NH3-tekstin kirjoittajalla ilmeni ongelmia virkkeen rajojen hahmottamisessa.

Tutkin **kolmannen virketyypin käyttöä** tarkemmin, koska sitä oli käytetty enemmän M-luokan teksteissä kuin pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneen N-luokan teksteissä. Kolmannessa virketyypissä kolme tai useampia päälauseita on eri tavoin rinnastettuna. Kolmannen virketyypin käytössä on virketasollakin hieman eroa luokkien välillä, sillä M-luokan teksteissä sitä on 5 % kaikista virkkeistä, kun N-luokassa osuus kaikista virkkeistä on 3 %. Heikomman arvosanan saaneet käyttävät kolmatta virketyypistä enemmän, sillä heidän teksteissään näitä virkkeitä on 6,8 % kaikista virkkeistä. Hyvän arvosanan saaneiden teksteissä puolestaan kolmannen virketyypin virkkeiden osuus kaikista virkkeistä on 3,1 %. Erottelin kolmannen virketyypin virkkeiden käytöstä neljä erilaista tapaa: konjunktioilla rinnastaminen, luettelointi, referointi ja virkkeen rajojen hahmottamisen ongelmat. Lähes kaikista näistä kolmannen virketyypin käyttötavoista M-luokan teksteistä löytyy enemmän tapauksia kuin N-luokan teksteistä, mutta virkerajan hahmottamisen ongelmien yhteydessä tapauksia löytyy yhtä paljon molemmista luokista. Nämä kaikki virkkeet ovat heikomman arvosanan saaneiden teksteissä.

Perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneessa M-luokassa kolmannen virketyypin runsaampi käyttö voi olla sidoksissa heidän valitsemaansa tekstityyppiin. M-luokan teksteistä kahdeksan edustaa kertomusta ja kaksi on tekstityypiltään kirje. Esimerkiksi tekstit ML1 ja ML4 ovat pitkiä kertomuksia, jotka sisältävät runsaasti referointia. Kaikki kolmannen virketyypin referoivat virkkeet ovat näissä teksteissä. Myös luettelointi, etenkin imperfektimuodossa, on tyypillistä kertovalle tekstile. M-luokassa luettelointia on seitsemän tapaus, kun N-luokassa tapauksia on kaksi. M-luokassa tekstit ovat tosin pidempiä, mutta sekin on kertomukselle tyypillistä. N-luokan oppilaat ovat käyttäneet monipuolisemmin eri tekstityyppejä: N-luokan teksteistä kuusi edustaa kertomusta, yksi on ohje, yksi on kirje, yksi on suunnitelma ja yksi vaikuttamaan pyrkivä

teksti. Useissa kolmannen virketyypin virkkeissä näkyy puhekielen vaikutus kirjoitettuun tekstiin, esimerkiksi useita päälauseita on yhdistetty *ja*-konjunktioilla, aikamuoto vaihtuu kesken virkkeen ja virkkeen rajojen hahmottamisessa on ongelmia. Nämä ovat tyypillisiä etenkin heikomman arvosanan saaneiden teksteissä, mikä saattaa selittää tämän ryhmän runsaamman kolmannen virketyypin käytön. Nämä kaikki edellä mainitut piirteet ovat yleisiä etenkin teksteissä MH5 ja NH3.

Leiwon mukaan (1989: 120) kirjoitetun kielen ja lausetajun kehitys noudattaa selviä säännönmukaisuuksia. Kirjoittamaan opettelevat käyttävät tekstistrategioinaan ketjuvirettä ja yksinkertaisia rinnastuksia. Ketjuvirkkeissä irralliset lauseet yhdistetään toisiinsa käyttämällä erilaisia konnektoreja (*ja, ja sitten, niin*). Lauseet muodostavat löyhän kokonaisuuden, jossa ne säilyvät irrallisina. Konnektoreiden tehtävänä on toimia siirtymänä lauseesta toiseen. Ketjuvirkkeet ovat tyypillisiä ala-asteen oppilaiden puhutussa kielessä. Taitojen kehittyessä oppilaat siirtyvät rinnastuksista alistuksiin sekä lausealistusten korvaamiseen erilaisilla määreillä, esimerkiksi attribuuteilla. Tällöin oppilaan taito sulauttaa enemmän informaatiota yhteen kielelliseen yksikköön kasvaa. Sulauttaminen sopii kuitenkin eri tavalla erilaisiin kirjoitustehtäviin: saduissa ei tarvita tiivistä tyyliä, toisin kuin esimerkiksi asia-aineissa. (Leiwo 1989: 120–121.) Etenkin heikomman arvosanan saaneiden teksteissä esiintyvät puhekielen piirteet voivat olla merkki siitä, että näiden tekstien kirjoittajien taidot eivät ole kehittyneet vielä runsaaseen sulauttamiseen asti. Oppilaat suosivat edelleen teksteissään ketjuvirkeitä, joissa *ja*-konjunktio yhdistää irrallisia lauseita. Kolmannen virketyypin runsaampi käyttö heikomman arvosanan saaneiden teksteissä voi selittyä myös tekstityypin valinnalla, sillä lähes kaikki tämän ryhmän teksteistä on kertomuksia, joissa ei tarvita sulauttamisen myötä muodostuvaa tiivistä tyyliä. Tämä tukee myös käsitystäni siitä, miksi M-luokan teksteissä esiintyy enemmän kolmatta virketyppiä: M-luokan oppilaat suosivat kertomuksen kirjoittamista, jolloin tiivis tyyli ei ole tarpeen.

Kalliokosken mukaan (1989: 175) *ja* on puhutussa kertomuksessa yleisliitin, apuneuvo, jolla kertoja kytkee kertomuksensa osat yhteen. Vuorovaikutuksen kannalta *ja* on puhujan signaali kuulijalle siitä, että puhuja aikoo vielä jatkaa: ennen taukoa *ja* ilmaisee, että kertomus ei ole vielä lopussa; tauon jälkeen *ja* puolestaan ilmaisee, että uusi episodi alkaa (Kalliokoski 1989: 175). Ilmeisesti oppilaat, etenkin heikomman arvosanan saaneet, ovat omaksuneet kirjoitettuun tekstiinkin tämän puhutun kertomuksen mukaisen *ja*-san

käytön. Puhutussa kertomuksessa *ja*-sanana funktio on laajempi kuin kirjoitetussa tekstissä, sillä se ei ole pelkkä konnektori, vaan se vaikuttaa myös puheenvuorojen jakaantumiseen. Tämä *ja*-sanana tehtävä ei kuitenkaan ulotu kirjoitettuun tekstiin, jossa ei ole samanlaista vuorovaikutusta kuin puhutussa kielessä. Ehkä ketjuvirrkeitä suosivat oppilaat eivät tiedosta kirjoitetun ja puhutun kielen eroja, minkä vuoksi he eivät käytä kirjoitetussa tekstissä runsaammin alistuksia ja sulauttamista.

Myös **seitsemannen virketyypin käyttöä** tutkittiin tarkemmin, sillä sitä oli käytetty enemmän M-luokan teksteissä kuin N-luokan. Seitsemännessä virketyypissä sivulause tai sivulauseet ovat päälauseiden välissä. Kun laskin kaikki aineistossa esiintyvät seitsemannen virketyypin virrkeet ja suhteutin ne kaikkien tekstien virkemäärää, selvisi, että M-luokan teksteissä sitä oli käytetty vain hieman enemmän. Perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneen M-luokan teksteissä seitsemannen virketyypin osuus on 4,4 %, kun N-luokassa näiden virrkeiden osuus on 3,4 %. Erottelin seitsemannen virketyypin käytöstä kaksi erilaista tapaa: sivulause on upotettu päälauseeseen tai pää- ja sivulauseen yhdistelmää seuraa vielä päälause. Näissä eri tavoissa käyttää seitsemättä virketyypin luokkien välillä oli eroavaisuuksia. Päälauseeseen upotettua sivulauseetta eli kiilalauseetta esiintyy M-luokan teksteissä seitsemän kappaletta, kun N-luokan teksteissä niitä on vain yksi. Myös hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden välillä on eroa kiilalauseen käytössä, sillä hyvän arvosanan saaneiden teksteissä tapauksia on kuusi ja heikomman arvosanan saaneiden teksteissä niitä on vain kaksi kappaletta. Virrkeitä, joissa pää- ja sivulauseen yhdistelmää seuraa vielä päälause, on kummassakin luokassa saman verran, kun virrkeiden määrät suhteutetaan koko luokan virkemäärään. Hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden välillä on eroa myös tässä käyttötavassa. Hyvän arvosanan saaneiden teksteissä tapauksia on 12 kappaletta, joka on 2,5 % kaikista virrkeistä. Heikomman arvosanan saaneiden teksteissä puolestaan tapauksia on yhdeksän kappaletta, joka on 3,8 % ryhmän kaikista virrkeistä. Heikomman arvosanan saaneiden virrkeiden määrää nostavat ongelmat virkerajan hahmottamisessa.

Koska M-luokassa on käytetty selvästi enemmän sivulauseeseen upotettua päälauseetta, voidaan olettaa, että tekstien kirjoittamista edeltäneillä oppitunneilla on ollut vaikutusta oppilaiden taitoihin, sillä M-luokan oppitunneilla harjoiteltiin kiilalauseen käyttöä. Heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä seitsemannen virketyypin käyttö muistuttaa luokittelemattomien ja kolmannen virketyypin virrkeiden käyttöä, kun virrkeiden rajat

ovat epäselvät. Pisteiden sijasta pää- ja sivulauseiden yhdistelmää on jatkettu lauseella, joka sopisi paremmin aloittamaan uuden virkkeen.

Tutkin oppilaiden lauserakenteiden käyttöä myös laskemalla tekstien **eniten käytetyt virkkeet**. Luokkien välillä ei ole suurta eroa eniten käytetyissä virketyypeissä. Molemmilla luokilla hyvän arvosanan saaneet ovat käyttäneet eniten yksinäislausetta eli yhdestä päälauseesta muodostuvaa virkettä. Heikomman arvosanan saaneiden teksteissä käytetyimmät virketyypit vaihtelevat enemmän, mikä johtuu tekstien lyhyestä mitasta.

Tutkin tarkemmin **yksinäislauseen käyttöä**, koska se on eniten käytetty lause 13 tekstissä. Yhdestä päälauseesta muodostuvaa virkettä käytettiin tarinan kehittelyyn tai kuvailuun tekstityypistä riippuen. Yksinäislauseissa näkyy myös puhekielen vaikutus, varsinkin virkkeissä, jotka ovat referaattien sisällä. Oletin yksittäislauseiden sisältävän runsaasti infiniittisiä rakenteita, koska yksinäislauseiden määrä on niin suuri, mutta teksteistä, joissa oli käytetty eniten yksinäislauseita, infiniittisiä rakenteita oli vain muutama kappale yhden lauseen muodostamissa virkkeissä. Osa yksinäisvirkkeistä alkoi rinnastuskonjunktioilla, vaikka lause esiintyi yksinään. Tällainen rinnastuskonjunktioita käyttäminen on usein peräisin puhutusta kielestä.

Koppinen päätyi omassa tutkimuksessaan (1975: 142) siihen, että päälauseesta koostuvien virketyyppien määrän lisääntyminen viidenneltä seitsemännelle luokalle siirryttäessä osoittaa, että oppilaat suosivat yksinkertaisinta tapaa muodostaa laajempia ilmaisullisia kokonaisuuksia. Oppilaiden ajattelun kehittyessä ikävuosina 13–15 tarve monipuolisempaan ilmaisuun ja vaihtelevampiin virkerakenteisiin kasvaa (Koppinen 1975: 142). Aineistoni tekstit kirjoittaneet oppilaat olivat kirjoitushetkellä 13–14-vuotiaita. Koppisen tutkimuksen tulokset vastaavat siis tutkimukseni tuloksia: oppilaat suosivat yksinkertaisinta tapaa muodostaa virkeitä. Aineiston kaikista virkkeistä 38 % on yksinäislauseita. Yksittäisten päälauseiden suosiminen voi kertoa arkuudesta rinnastaa ja alistaa lauseita, koska pelätään virheiden tekemistä. Tämä on luultavasti lähtöisin perinteisen kieliopin opettamisesta, jossa korostetaan oikeita vastauksia. Esimerkiksi ML1-tekstissä rinnastuskonjunktioilla alkavia virkeitä on kahdeksan kappaletta. Kaikissa tapauksissa virkettä ei voisi liittää edelliseen virkkeeseen, vaan esimerkiksi *ja*-konjunktioilla alkava virke voi aloittaa uuden kappaleen. Tällainen *ja*-konjunktioita käyttäminen tukee Kalliokosken (1989: 175) havaitsemaa *ja*-sanalan laajentunutta käyttöä puhutussa

kielessä: se on kertomuksen osien yleisliitin, jolla voidaan ilmaista, että uusi episodi alkaa. Aineistoni teksteissä *ja*-konjunktion laajentunut käyttö on siis siirretty kirjoitettuunkin tekstiin.

Koppinen sai tutkimuksessaan (1975: 147–150) tulokseksi, että seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle siirryttäessä kolmesta tai useammasta päälauseesta muodostuvat sekä yhden tai korkeintaan kaksi sivulauseetta sisältävät virketyypit vähenevät. Lauseenvastikkeiden määrä puolestaan kasvaa erittäin merkittävästi tuolla aikavälillä. Vastaavasti sivulauseiden määrän lisääntyminen hidastuu tuolloin. (Koppinen 1975: 147–150.) Koppisen tutkimuksen valossa aineistoni tekstit kirjoittaneet oppilaat ovat kehitysvaiheessa, jossa kolmannen virketyypin käyttö vähenee ja lauseenvastikkeiden käyttö lisääntyy. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat eivät ole kuitenkaan vielä päässeet tähän kehitysvaiheeseen, sillä he käyttävät vähän infiniittisiä rakenteita ja enemmän kolmatta virketyypistä.

Lopuksi tutkin, minkä verran aineiston teksteissä on **argumentointia** ja mitä virketyypistä on argumentoiviin virkkeisiin käytetty. Aineistosta löytyi 27 argumentoivaa virkettä, joista yli puolet on N-luokan teksteissä. Luokkien välinen ero on suurempi kuin muissa tapauksissa, sillä M-luokan teksteissä argumentoivia virkkeitä on 2,1 % kaikista virkkeistä ja N-luokassa tämä osuus on 7,2 %. Hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden välillä ero ei ole noin suuri, vaan hyvän arvosanan saaneiden teksteissä argumentoivia virkkeitä on 4,2 %, kun heikomman arvosanan saaneiden argumentoivien virkkeiden osuus on 3 % kaikista virkkeistä. Käytetyin virketyypistä argumentoivissa virkkeissä on neljäs virketyypistä, jossa pää- ja sivulause muodostavat virkkeen.

M-luokan argumentoivien virkkeiden pientä määrää saattaa taas selittää heidän suosimansa tekstityyppi, kertomus, joka ei vaadi juurikaan argumentointia. Toisaalta aineiston tekstien tehtävänannossa vaadittiin perustelevia valintoja, mikä edellyttää argumentointia. Tehtävänantoa laatiessani oletin, että argumentointi muodostetaan sivulauseella. Tämän vuoksi valitsin argumentoivan tekstin aineiston tekstityypiksi, jotta oppilaat muodostaisivat mahdollisimman kompleksisia virkkeitä rinnastamalla ja alistamalla. Oletukseni oli oikea, sillä tyypillisin argumentoiva virke muodostuu yhdestä päälauseesta ja yhdestä sivulauseesta, jossa konjunktiona on *koska*. Erilaisella opetustavalla näyttää olevan vaikutusta argumentoinnin käyttöön, koska pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen

opetukseen osallistunut N-luokka harjoitteli argumentointia editoidessaan kertomuksesta uutisen. Harjoitellessaan tekstityypin vaihtamista kertomuksesta uutiseen he ehkä rohkaistuivat kokeilemaan erilaisia tekstityyppejä, sillä N-luokan tekstien tyypit ovat monipuolisempia ja niihin on helpompi sisällyttää argumentointia kuin kertomukseen. Tekstityypin valinta vaikutti myös kolmannen virketyypin käyttöön. Oletin, että hyvän ja heikomman arvosanan saaneiden erot olisivat suuremmat argumentoinnin käytössä. Molemmissa luokissa kuitenkin heikoimman arvosanan saanut oppilas oli ainoana heikomman arvosanan saaneiden ryhmästä käyttänyt argumentointia. On ironista, että koulun ulkopuolisessa elämässä nämä oppilaat hyötyvät enemmän taidostaan käyttäen argumentointia kuin äidinkielen arvosanastaan.

Tutkimukseni perusteella opetus ei suoranaisesti vaikuttanut virketyyppien käyttöön, sillä yksinäisvirke on aineistoni käytetyin virketyyppeistä. Seitsemännen virketyypin kiilalauseen käytön opetus oli tosin vaikuttanut siten, että perinteisen kieliopin mukaiseen opetukseen osallistuneet, jotka harjoittelivat sen käyttöä, käyttivät sitä enemmän. Opetus vaikutti kuitenkin tekstityyppien valintaan, joka vaikuttaa puolestaan virketyyppeihin. Pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneet oppilaat uskalsivat kirjoittaa muitakin tekstejä kuin kertomuksia, jolloin heidän tekstinsä vaativat enemmän tiivistettyjä rakenteita ja argumentointia eli kompleksisempia lauserakenteita.

Räty päätyi tutkimuksessaan (2001: 92) siihen, että kirjoittamisen opettamisessa kannattaisi kiinnittää huomiota pääväitteen ilmaisemiseen sekä erilaisten argumenttityyppien opettamiseen. Omat tulokseni rohkaisevat yhdistämään kieliopin ja argumentoinnin opettamisen. Kielioppi opetettaisiin tällöin kontekstissaan, esimerkiksi alistaminen tulisi esille käytännön kautta. Konjunktioiden funktio tulisi tässä yhteydessä konkreettisesti ymmärretyksi. Tämän myötä oppilaat ehkä uskaltaisivat käyttää enemmän argumentointia teksteissään sekä kokeilemaan ainekirjoituksen yhteydessä muitakin tekstityyppejä kuin kertomusta. Kertomuksenkaan arvoa ei saa väheksyä, sillä se antaa oppilaille keinon ilmaista esimerkiksi murrosikään liittyviä ajatuksia ja ongelmia. Koulun ulkopuolella oppilas hyötyy kuitenkin vähän taidosta kirjoittaa kertomuksia, sillä harva oppilas tulee kirjoittamaan kaunokirjallisuutta ammatikseen. Argumentoinnin taidosta oppilaat hyötyvät myös muiden aineiden, etenkin reaaliaineiden, oppitunneilla. Ennen kaikkea he hyötyvät siitä koulun ulkopuolella, kun he osaavat esimerkiksi perustella, miksi heidät pitäisi palkata kesätöihin.

Kotilainen mittasi tutkimuksessaan peruskoulun kolmasluokkalaisten äidinkielen oppimisesta oppilaiden osaamista myös kolmannen luokan jälkeen, syksyllä kesäloman päätyttyä. Hänen tutkimuksessaan taidot unohtuivat kesän aikana vain kaksi prosenttia, kun ne lisääntyivät vuoden aikana 30 %. (Kotilainen 1998: 15–16, 74.) Kotilaisen tutkimuksen soveltaminen omaan tutkimukseeni toisi lisäarvoa: oppilaiden opetuksen omaksumisesta tiedettäisiin vielä enemmän, jos heidän taitojaan mitattaisiin uudelleen vielä puolen vuoden päästä opetuksesta. Tässä tutkimuksessa rajasin tutkimuksen ulkopuolelle välimerkkien käytön, mutta sen tutkiminen voisi tuottaa uuden ulottuvuuden opetuksen vaikutuksesta oppilaisiin ja oppilaiden omaksumisesta, etenkin luokkien mahdolliset erot voisivat kertoa jotakin merkittävää opetuksesta ja sen vaikutuksista. Myös oppilaiden lähtötason huomioiminen toisi opetuksen omaksumisesta lisää tietoja. Tällöin kirjoitettavan lähtötekstin tulisi olla tekstityypiltään sama kuin opetuksen jälkeisen tekstin, jotta lauserakenteiden käyttöä ja käytön muutoksia voitaisiin tutkia mahdollisimman hyvin, sillä tekstityypin valinnalla näyttää tutkimukseni perusteella olevan vaikutusta virketyyppien käyttöön.

Tutkimusta voisi laajentaa ottamalla lähtötiedoista huomioon myös sen, miten oppilaan lukuharrastus vaikuttaa hänen tuottamiinsa lauserakenteisiin. Kiinnostavin tutkimuksen teon aikana noussut jatkotutkimusidea on tutkia tekstityypin ja lauserakenteiden suhdetta: Miten tekstityypin tai aiheen valinta vaikuttaa tekstin lauserakenteisiin? Nouseeko eri tekstityypeille tyypillisiä lauserakenteita tai virketyyppejä? Tutkimus vaatisi laajan aineiston, jotta tulokset olisivat yleistettävissä. Tulokset olisivat erittäin arvokkaita äidinkielen opetuksen suunnittelussa. Ne helpottaisivat myös kieliopin ja tekstityypin opettamisen yhdistämistä. Tämän tyyppisen tutkimuksen teossa kannattaisi tutustua myös erilaisten tutkimuksen tekoa helpottavien tietokoneohjelmien käyttöön, sillä lauseiden ja virkkeiden laskeminen on työlästä. Tällöin välttyttäisiin myös inhimillisen erehdyksen mahdollisuudelta, joka on vaarana lauseiden ja virkkeiden käsin laskemisessa. Myös tulosten esittämiseen voisi etsiä toisenlaisia ratkaisuja, mitä itse olen valinnut, sillä valitsemani tapa on paikoin raskas ja vaatii toistoa. Lukuja toistava teksti voi olla hyvinkin raskasta luettavaa.

Tutkimukseni on luonteeltaan etnografinen tapaustutkimus, joten tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä sellaisenaan. Tulokset pätevät vain tähän 20 oppilaan joukkoon,

jotka ovat osallistuneet aineiston tekstien kirjoittamiseen. Tuloksista voi kuitenkin päätellä, että ainakin näissä luokissa opetuksella on ollut vaikutusta oppilaiden lauserakenteisiin: pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaiseen opetukseen osallistuneet ovat kirjoittaneet tekstityypiltään monipuolisempia tekstejä ja sitä kautta kompleksisempia lauserakenteita eli vähemmän rinnastamista ja enemmän argumentointia. Kieliopin opettamista on tutkittu melko vähän, joten tutkimukseni tuo uutta tietoa äidinkielen opetukselle. Mielestäni tutkimukseni on osoitus siitä, että tekstilähtöinen kieliopin opetus kannattaa, sillä oppilaat uskaltavat kokeilla erilaisten tekstien kirjoittamista, kun niitä on harjoiteltu. Kieliopin opettamista pitäisikin soveltaa enemmän tekstityyppien opetuksen yhteyteen. Nykyään se ei ole vaikeaa, sillä esimerkiksi vuonna 2005 on ilmestynyt genre-pedagogiikkaan pohjautuva oppikirja, joka perustuu erilaisten tekstityyppien ja tekstitaitojen opettamiseen. Yksi genre-pedagogiikan perusajatuksista on se, että lukemista, kirjoittamista ja kielitietoa ei voida erottaa toisistaan, joten opetuksessakin niitä tulisi käsitellä yhdessä tekstitaitoina (Luukka 2004: 146). Tutkimukseni tulokset kannustavat minua (ja toivottavasti myös muita) koulumaailmassa yhdistämään lukemisen, kirjoittamisen ja kielitiedon eli opettamaan tekstitaitoja.

LÄHTEET

- Hakulinen et al. 2004: HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Helsinki.
- HIETAMÄKI, ULLA 2000: ”Aineena yök, kielenä ihan kiva” – äidinkielen merkitys lukiolaisten teksteissä. Pro gradu –työ. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-Instituutti.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1989: *Ja: rinnastus ja rinnastuskonjunktion käyttö*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 497. Helsinki.
- KARLSSON, FRED 2000: *E. N. Setälä vaarallisilla vesillä: tieteellisen vallankäytön, käyttäytymisen ja perinteen analyysi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 765. Helsinki
- KAUPPINEN, ANNELI 1992: Kielioppi koulun äidinkielenopetuksessa. – *Virke* 1/1992 s. 12-17. Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti. Helsinki.
- Kieli ja sen kieliopit 1998: *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja*. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- KIVELÄ, RAILI: Sähköpostiviesti 6.5.2004
- KOPPINEN, MARJA-LEENA 1975: *Peruskoululaisten laatimien kirjoitelmien lauserakenteesta*. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- KOSKINEN, IRINA 1988: *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 67. Helsinki.
- 1990: ”Kieliopin” paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 90. Helsinki.
- KOTILAINEN, RITVA 1998: *Peruskoulun kolmasluokkalaiset äidinkieltensä taitajina*. Pro gradu –työ. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- KOUKI, ELINA – KYTÖMÄKI, LEENA – RAJAVUORI, ULLA 2002: *Kielikuvia* 7. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- LEINO, PIRKKO 1997: *Suomen kielioppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- LEIWO, MATTI 1979: Kielioppi, oikeakielisuus ja ainekirjoitus. – Auli Hakulinen (toim.), *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?*, AFinLA:n julkaisuja 1979 s. 36-49. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 27. Turku.
- 1984: Pedagogisen kieliopin perusteita. – Kari Sajavaara, Matti Leiwo ja Mervi Eloranta (toim.), *AFinLA:n vuosikirja 1984* s. 45-56. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 38. Jyväskylä.
- 1989: *Lapsen kielen kehitys*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- LEIWO, MATTI – NIEMINEN, LEA 2000: The Finnish case system in pedagogical grammars – Piet Desmet, Lieve Jooen, Peter Schmitter, Pierre Swiggers, *The history of linguistic and grammatical praxis*. Proceedings of the XIth International Colloquium of Studienkreis “Geschichte der Sprachwissenschaft” (Leuven, 2nd-4th July, 1998) p. 411–425. Leuven: Orbis / Supplementa.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka, Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hüiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII s. 145–160. Helsinki.

- METSÄMUURONEN, JARI 2003: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf). [luettu 25.4.2005]
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 1998: *Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B3/1998. Tampere.
- SHELLENBERG, JAMES A. 1988: *Sosiaalipsykologian klassikoita*. Suomentaja Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos Masters of Social Psychology 1978.)
- SYRJÄLÄ, LEENA 1994: Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. – Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* s. 9-66. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- SYRJÄLÄINEN, EIJA 1994: Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. – Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* s. 67-112. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- RYTKÖNEN, TONI 2001: *Sanaluokkien saaristossa: sanaluokkien opetus kahdessa ala-asteen kirjasarjassa*. Pro gradu –työ. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- RÄTY, ANNA 2001: *Väite ja perustelu 9.-luokkalaisten mielipidekirjoituksissa*. Pro gradu –työ. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- VILKUNA, MARIA 1996: Ken on luonut kieliopin? – Teoksessa *Kielen kannoilla* s. 15-29. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Edita.

LIITTEET

LIITE 1: Näyte tekstistä ja lauserakennekaaviosta

Teksti NH1

Tornion uusi puisto

Eräänä sumuisena aamuna Keijo luki Pohjolan-sanomia jossa oli pääotsikkona, että Tornioon pitäisi tulla uusi nuorille tarkoitettu puisto ja kaupunki tarvitsi tietoa millainen puiston pitäisi olla. Keijo ajatte mielessään, että tulisipa skeitti-parkki jossa olisi kaikkea mitä muissakin skeittipuistossa olisi.

Keijo soitti kavereilleen, että oliko he lukenut Pohjolan-sanomat. Muutama oli lukenut ja ajatellut samaa kuin Keijo. Seuraavana päivänä Keijo kavereineen olivat menossa kaupungintalolle vaatimaan skeitti-puiston. Sisälle päästyään tiskille oli pitkä jono nuoria sanomassa ehdotuksiaan siitä, että minkälainen puiston tulisi olla. Tiskille päästyään Keijo sanoi oman ehdotuksensa miehelle joka oli pöydän takana. Mies sanoi, että paras ehdotus mikä on tullut pitkään aikaan.

Seuraavana aamuna lehdessä luki parhaimmat ehdotukset ensimmäisenä oli Skeitti-puisto, toisena oli luistelu puisto. Keijo oli niin iloinen, että oli tukehtua omaan leipäänsä. Keijo lähti taas kavereittensa kanssa kaupungintalolle. He kertoivat mitä skeittipuistossa pitäisi olla. Pitkän luettelon jälkeen Keijo lähti etsimään sopivaa paikkaa missä tulevan puiston pitäisi olla. Illalla Keijo löysi Kokkokankaan montulta sopivan alueen missä oli puita ympärillä ja kaukana taloista ettei kuuluisi pauketta.

Seuraavana aamuna montulla oli työkoneita tekemässä asfalttia, mutta oli eräs ongelma mikä haittasi Keijoa paljon. Keijo oli huomannut, että montulla ajetaan mopoilla. Mopopojat tietenkin ajavat skeittihypyriä päältä jotka menevät rikki, kun niistä tarpeeksi monta kertaa ajetaan. Keijo meni kaupungille ehdottamaan jos laitettaisiin aidat puiston ympärille, ettei mopoilijat pääsisi hajoittamaan hyppyreitä.

Viikkojen päästä Skeittipuisto oli lopultakin valmis ja mikä parasta puiston ympärillä oli aita ettei mopoilijat pääsivät hajottamaan hyppyreitä. Puistossa oli kaikkea mitä Keijo oli halunnut, siellä oli dirrejä, pyriksiä, kaaria, funboxi ja jopa miniramppi. Ensimmäisenä

päivänä kun puisto oli valmis niin siellä pidettiin avajaiskisat, joissa Keijo tuli toiseksi. Keijo oli ikionnellinen kun Tornioon tuli viimein skeitti puisto mitä kaikki oli odottanut.

Loppu

NH1

1. PL RL, KL KL (ja-rinnastus) EKL 6.
2. PL, KL RL RL 6.
3. PL, KL (merkitys EKL) 4.
4. PL PL (ja-rinnastus) 2.
5. PL 1.
6. PL, KL (merkitys EKL) 4.
7. PL RL 4.
8. PL, KL RL 6.
9. PL PL, PL 3.
10. PL, KL 4.
11. PL 1.
12. PL EKL 4.
13. PL RL 4.
14. PL RL KL 6.
15. PL, PL (mutta-rinnastus) RL 5.
16. PL, KL 4.
17. PL RL, KL 6.
18. PL KL, KL 6.
19. PL PL (ja-rinnastus, ei finiittiverbiä -> mikä parasta) PL KL 5.
20. PL RL, PL 7.
21. KL PL, RL 11.
22. PL KL RL 6.

Virkkeitä 22

Lauseita 58

1. 2 kpl = 9,09 %
2. 1 kpl = 4,55 %
3. 1 kpl = 4,55 %
4. 7 kpl = 31,82 %
5. 2 kpl = 9,09 %
6. 7 kpl = 31,82 %
7. 1 kpl = 4,55%
11. 1 kpl = 4,55 %

LIITE 2: Virketyyppien esiintyminen aineiston teksteissä

Virketyyppi	ML	MH	NL	NH
1. PL	ML1, ML2, ML3, ML4, ML5	MH1, MH2, MH3, MH4, MH5	NL1, NL2, NL3, NL4, NL5	NH1, NH2, NH3, NH4, NH5
2. PL + PL	ML1, ML2, ML3, ML4	MH1, MH2, MH3, MH4, MH5	NL1, NL2, NL3, NL4, NL5	NH1, NH2, NH3, NH4
3. PL + PL + PL (+PL)	ML1, ML4, ML5	MH1, MH2, MH3, MH4, MH5	NL1	NH1, NH3, NH5
4. a) PL + KL	ML1, ML2, ML3, ML4, ML5	MH2, MH3, MH4, MH5	NL1, NL2, NL4, NL5	NH1, NH3, NH4, NH5
4. b) PL + RL	ML1, ML2, ML3, ML4, ML5	MH2, MH3, MH4	NL1, NL3, NL4	NH1, NH4, NH5
4. c) PL + EKL	-	MH3, MH4	NL3	NH1
5. PL + PL (+ PL) + SL	ML1, ML4, ML5	MH1, MH2, MH3, MH4, MH5	NL1, NL3, NL4, NL5	NH1, NH3, NH4
6. PL + SL + SL (+ SL)	ML1, ML4, ML5	MH1, MH2, MH3, MH5	NL1, NL2, NL4	NH1, NH2, NH4
7. PL (+ PL) + SL (+ SL) + PL (+ PL)	ML1, ML2, ML3, ML4, ML5	MH2, MH3, MH4	NL3, NL5	NH1, NH2, NH3
8. SL + PL	ML1, ML3, ML4	MH4	NL1, NL2, NL5	-
9. SL + PL + PL (+ PL)	ML2	MH1, MH3	NL1, NL4	-
10. SL + SL (+ SL) + PL	-	MH5	-	-
11. SL (+ SL) + PL (+ PL) + SL (+ SL)	ML3	MH1	-	NH1, NH2, NH3
Kategorioiden ulkopuolella	ML1, ML3, ML4, ML5	MH1, MH2, MH3, MH4, MH5	NL1, NL2, NL3, NL4	NH1, NH2, NH3, NH4

Taulukko 8. Virketyyppien esiintyminen aineiston teksteissä