

1123/2000

"AINEENA YÖK, KIELENÄ IHAN KIVA"

- ÄIDINKIELEN MERKITYS LUKIOLAISTEN TEKSTEISSÄ

Ulla Hietämäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2000

TIIVISTELMÄ

Hietamäki, U. 2000. ”Aineena yök, kielenä ihan kiva” - äidinkielen merkitys lukiolaisten teksteissä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kavastustieteen pro gradu -tutkielma, s. 118

Tutkimuksessa tarkasteltiin semanttisen analyysin keinoin lukion toisluokkalaisten *äidinkieli*-sanalle antamaa merkitystä. Tutkimus oli luonteeltaan fenomenologinen. Siinä pyrittiin selvittämään tutkittavan ilmiön laatua ja suhteita ilman tieteellisiin valmiisiin teorioihin tukeutumista. Lähtökohdiltaan tutkimus oli monitieteinen, koska siinä kielitieteellisin metodein tutkittiin kasvatustieteellistä aihetta. Tutkimuksessa semanttista analyysiä laajennettiin ja tarkasteltiin sanan merkitystä elämismaailmaan kietoutuneena.

Tutkimusaineistona olivat lukiolaisten lyhyet aiheesta kirjoittamat esseet. *Äidinkieli*-sanana merkitystä tarkasteltiin tekstikonteksteissa erittelemällä kielen piirteiden vaikutusta sanan merkitykseen. Tutkimuksessa todettiin käsitteen *äidinkieli* olevan ambivalenttinen. Käsitteenä se jakautuu kahdeksi alakäsitteeksi. Toiseen alakäsitteeseen viitataan oppiaineen nimellä ja toiseen, kun puhutaan ensimmäiseksi opitusta kielestä. Kun *äidinkielellä* tarkoitetaan ihmisen ensimmäisenä oppimaa kieltä, sanaan liittyy positiivisia konnotaatioita. Oppiaineen merkityksessä sanaan *äidinkieli* liitetään pääasiassa negatiivisia konnotaatioita, joita synnyttää pakonomaisuus ja se, että äidinkieltä opetetaan kuin vierasta kieltä. Positiivisuuden ja negatiivisuuden komponenttien lisäksi *äidinkieli*-sanaan sisältyvät vastakkaiset staattisuuden ja dynaamisuuden, passiivisuuden ja aktiivisuuden sekä konkreettisuuden ja abstraktisuuden komponentit. Teksteissä korostuu staattisuus, passiivisuus ja abstraktisuus. Nämä piirteet luovat teksteihin kirjoittajan, joka ei itse vaikuta asiaintilaan. Hänen roolinaan on olla kohde, ei tekijä. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että äidinkielen opetuksessa ei ole onnistuttu yhdistämään opiskelijan positiivista kokemusta äidinkielestä oppiaineen sisältöihin.

avainsanat: äidinkieli, merkitys, oppiaine, semantiikka

SISÄLLYS

1 ÄIDINKIELI ON MINUN KOTINI	6
2 ÄIDINKIELI OPPIAINEENA	7
3 MITÄ ON MERKITYS?	11
3.1 Merkitys semantiikan tutkimuskohteena	11
3.2 Teksti merkitystä kantavana kokonaisuutena	14
3.3 Merkitys kielenkäyttönä	15
3.4 Ihmisen elämismaailmaan kietoutuneet merkitykset	19
4 TUTKIMUS <i>ÄIDINKIELI</i> -SANAN MERKITYKSESTÄ	21
4.1 Tutkimustehtävät	21
4.2 Tutkittava ilmiö	22
4.3 Kohdehenkilöt ja aineiston keruu	25
4.4 Ilmiön laadun asettamat vaatimukset analyysille ja tulkinnalle	27
4.5 Tutkimuksen luotettavuus	32
5 ÄIDINKIELI - ENSIMMÄISEKSI OPITTU KIELI	34
6 POSITIIVISUUS - NEGATIIVISUUS	37
6.1 Positiivinen äidinkieli	37
6.1.1 Oma äidinkieli	38
6.1.2 Kansaa yhdistävä, isänmaallinen äidinkieli	41
6.2 Negatiivinen äidinkieli	46
6.2.1 Äidinkieli on kielioppia	46
6.2.2 Vaikea ja turha suomen kieli	50
6.2.3 Äidinkieli on pakkopullaa	51

7 STAATTISUUS - DYNAAMISUUS	53
7.1 Staattiset tilaverbit	56
7.1.1 Olo- ja olotilaverbit	56
7.1.2 Tapahtumaverbit	58
7.1.3 Mentaaliverbit	59
7.1.4 Staattisin tilaverbein kuvattu äidinkieli	72
7.2 Dynaamiset toimintaverbit	73
7.2.1 Liike- ja liikkumisverbit	74
7.2.2 Muutosverbit	77
7.2.3 Tekoverbit	81
7.2.4 Kommunikointiverbit	85
7.2.5 Dynaamisin toimintaverbein kuvattu äidinkieli	89
8 PASSIIVISUUS - AKTIIVISUUS	90
8.1 Passiivisuus	90
8.1.1 Passiivimuodot	90
8.1.2 Geneerisyys	92
8.2 Aktiivisuus	95
8.2.1 Subjektina minä	95
8.2.2 Subjektina me	99
8.2.3 Muu henkilötarkoitteinen subjekti	101
9 KONKREETTISUUS - ABSTRAKTISUUS	104
10 ”AINEENA YÖK, KIELENÄ IHAN KIVA”	
- AMBIVALENTTINEN ÄIDINKIELI	109
10.1 <i>Äidinkieli</i> -sanana merkitys lukiolaisten teksteissä	110
10.2 Teksteihin kirjoittautuvan subjektin rooli	113
10.3 Elämismaailmaan kietoutunut <i>äidinkieli</i> -sanana merkitys	115
LÄHTEET	117

*Äidinkielen sana on "oma veli", joka koetaan kuin omat
tutut vaatteet, tai paremminkin se tuttu ilmapiiri jossa
elämme ja hengitämme. Siinä ei ole salaisuuksia;
salaperäiseksi se voi tulla vain puhuttaessa vieraalla
suulla, sitä paitsi hierarkkisesti vieraalla päällikön tai
uhripapin suulla. Mutta silloin sanasta tulee jo toinen
sana, se muuttuu ulkopuoliseksi tai irtoaa yhteydestään
jokapäiväiseen elämään.*

Valentin Vološinov (1894 - 1936)

1 ÄIDINKIELI ON MINUN KOTINI

Suomenruotsalainen Marianne Alopaeus kuvaa teoksessaan *Rajankäyntiä* tunnetta, joka hänet valtasi, kun hän pitkään Pariisissa asuttuaan sai käsiinsä vanhan koulukirjan ja luki siitä lapsuudesta asti tuttua äidinkielestä kertovaa runoa: ”Se oli kuin isku sydänalaa. Luen ääneen, itku kurkussa. Nieveskelen ja aloitan alusta. Lausun yhä juhlallisemmin, kerta kerralta. Kuin loitsua lukien manaan ‘hurmaavaa’ ruotsalaista äidinkieltäni - - .” Pitkään vieraalla maalla asuttuaan, äidinkielestään erotettuna hän toteaa: ”Äidinkieli on ainoa perille vievä: vain siinä voi syntyä kommunikaatio ja läheisyys. Vain siinä tehdään huomiot ja saadaan kokemukset. Sisimpäsi kuuluu kieleesi. Kielesi on sinun kotisi. Muuta sinulla ei ole, ei voi olla. Kielesi on sinun todellisuutesi, siitä erillään sinun olemassaolosi lakkaa.” (Alopaeus 1972, 50 - 51.)

Marianne Alopaeus koki saman kuin moni ennen häntä ja hänen jälkeensä: äidinkielen merkityksen ymmärtää vasta, kun se ei enää ole itsestäänselvyys. Jokapäiväisessä elämässä äidinkieli on niitä asioita, joiden tärkeyttä ei tule ajatelleeksi. Ajattelemme, tunnemme, puhumme, vaikutamme, ilmaisemme itseämme kielellä. Elämme siinä. Vasta kun tuttu puheensorina ei kaiukaan korvissamme eivätkä lapsuudesta asti tutut sanat ympäröi meitä, ymmärrämme, millainen merkitys on äidinkielellä.

Äidinkielen sanat ovat monikerroksisia ja moniulotteisia. Ne synnyttävät meissä haarautuvia konnotaatioita. Saman sanan olemme kuulleet äidin lukemasta satukirjasta, isoisän tarinoista tai televisiouutisista tuhansia kertoja elämäme aikana. Nämä erilaiset kontekstit luovat sanoihin syvyyttä. Niissä on vivahteita. Äidinkielen sanat elävät. Niissä on tunnetta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen *äidinkieli*-sanana herättämiä konnotaatioita lukiolaisten teksteissä. Millaisen merkityksen he antavat *äidinkieli*-sanalle? Onko äidinkieli heillekin koti, kuten vieraassa maassa asunut Marianne Alopaeus koki? Miten *äidinkieli*-sanana merkitykseen vaikuttaa se, että äidinkieli on myös oppiaine, jota lukiolainen on opiskellut sekä peruskoulussa että lukiossa?

2 ÄIDINKIELI OPPIAINEENA

Oppiaineena äidinkieli on sekä väline että kohde. Äidinkieli on kirjallisen ja suullisen ilmaisun väline. Oppiaineen tavoitteena on hioa tätä välinettä, antaa oppijalle hyvät lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen taidot. Tämän lisäksi äidinkielen opiskelussa äidinkieli on myös kohde; kieltä tarkastellaan ilmiönä. Oppiaineen tavoitteena on oppia metalingvistiikkaa; kasvattaa oppijan tietoisuutta fonologiasta (äännerakenteesta), morfologiasta (muotorakenteesta), syntaksista (lauserakenteesta) ja pragmatiikasta (kielen käytöstä). Oppiaineessa nämä kaksi puolta - äidinkieli välineenä ja äidinkieli kohteena - kulkevat rinta rinnan. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimista ei voi tapahtua ilman metalingvistisiä taitoja. (Tornéus 1991.)

Toimittuani yli kymmenen vuotta luokanopettajana siirryin parin tuntiopettajavuoden jälkeen lukioon äidinkielen opettajaksi. Alusta alkaen pidin työtäni haastavana ja mielenkiintoisena, mutta myös vaikeasti hahmotettavana juuri oppiaineen moninaisuuden vuoksi. Myös lukio-opiskelussa äidinkieli nähdään sekä välineenä että kohteena, mutta yhä korostuneempi asema on myös kirjallisuuden opiskelulla, muuttuihan oppiaineen nimikin syksyllä 1999 nimeksi Äidinkieli ja kirjallisuus. Oppiaineen sisällöt ovat niin runsaita, että niihin perusteellisesti ja syvällisesti paneutuminen tuntuu pienessä tuntimäärässä mahdottomalta. Runsauden keskeltä olisi hyvä löytää oppiaineen ydin ja keskittyä siihen. Henkilökohtaisena pontimena tutkielmani tekemiselle olikin halu syventyä oppiaineen merkitykseen. Halusin tehdä itselleni selväksi, mitä äidinkieli oppiaineena pohjimmiltaan on.

Äidinkieli oppiaineena koostuu kolmesta laajasta omia tieteenaloja edustavasta lohkokosta: kielestä, kirjallisuudesta ja kielenkäyttötaidoista. Kielenkäyttötaidot jakaantuvat edelleen kuuntelemiseen ja puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Kauppinen 1986, 17.) Äidinkieltä voidaan kutsua taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaineeksi, jonka sisällöt ovat peräisin kieli- ja kirjallisuustieteestä, viestintätieteistä, lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksesta ja kulttuurintutkimuksesta (LOPS 1994, 37).

Oppiaineena äidinkielen historia on monivaiheinen. Viime vuosisadalla äidinkieltä opetettiin kuten mitä tahansa vierasta kieltä. Pääpaino oli kieliopissa, joka pyrki latinan kielen mallin mukaisesti kuvaamaan kieltä yleisellä tasolla. Kieliopissa

ei huomioitu äidinkielen erityisasemaa vieraisiin kieliin nähden. Kauan käytössä ollut Setälän kirjoittama Suomen kielioppi (1898) olikin tarkoitettu sekä ruotsia että suomea äidinkielenään puhuville opiskelijoille (KK 1994, 28 - 30; Savolainen 1998, 4.)

Vuoden 1925 kansakoulun suunnitelmaa valmisteltaessa Soininen yritti siirtää lähes koko kieliopin oppikouluun ja keskittyä kansakoulussa kielenkäyttötaitoihin: lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen. Kieliopin asema oli kuitenkin niin vankka, että sen asema säilyi käytännön koulutyössä horjumattomana myös kansakoulussa, vaikka opetussuunnitelmateksteissä perinteistä kielioppiluokitusta yksinkertaistettiin. (Kauppinen 1986, 27.)

Kieliopin osuus oppikoulun äidinkielen opetuksessa oli huomattava. On arvioitu, että vielä 1950-luvullakin suunnilleen puolet äidinkielen tunneista käytettiin kieliopin opiskeluun. Näin tapahtui siitä huolimatta, että edes oppikoulun vuoden 1941 opetussuunnitelma ei erityisesti edellyttänyt kieliopin painottamista opetuksessa. Setälän kieliopilla oli yhtä vankkumaton asema kuin Kalevalalla. Kummankaan teoksen opettelua kukaan ei kyseenalaistanut. Syynä siihen, että kieliopin opetuksella oli näin itsestäänselvä asema, voidaan pitää halua erottaa oppikoulun käynyt väki kansakoulun käyneestä väestä. Kielioppia perusteellisesti opiskelleet oppikoululaiset erottuivat kansakoululaisista, joille oli opetettu vain alkeiskielioppia. (Kauppinen 1986, 194.)

Alusta alkaen äidinkielen opetussuunnitelmissa on painotettu kieliopin ohella kulttuuriperinnön siirtämistä. Tämä näkyy Kauppisen mukaan (1986, 31) opetussuunnitelmissa erityisesti kansakoulun vuoden 1925 suunnitelmaan asti ja oppikoulun suunnitelmissa niiden peruskouluun päättyneen historian loppuun saakka. Vuoden 1950 suunnitelmassa kulttuuriperinnön siirtäminen ja isänmaalliseksi suomalaiseksi kasvattaminen näkyi omaa maata ja kansaa kuvaavan kirjallisuuden tärkeyden korostamisessa.

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa äidinkielen opetuksen tavoitteena nähtiin kielenkäytön ja vieraan kielen opiskelun tukeminen. Haluttiin herättää kiinnostusta omaa kieltä kohtaan ja tutustua suomen kielen ominaislaatuun. Luokittaisessa erittelyssä korostettiin sanaston ja lausetajun kehittämistä ja yleensä ilmaisuvarojen kartuttamista. Kieliopin kategoriat esiteltiin kuitenkin samoin kuin vanhassa oppikoulussa. (Kauppinen 1986, 196.)

Nykyiset opetussuunnitelmat kiinnittävät huomiota kielenkäytön funktioihin (Kauppinen 1986, 61). Opetuksessa tarkastellaan kielen tilanteittaista vaihtelua ja etenkin puhutun ja kirjoitetun kielen eroja. Nykyisissä opetussuunnitelmissa korostetaan myös äidinkielen eri lohkojen luontevaa integroimista: kaunokirjallisuuden ja kielentuntemuksen sisältöjä käsitellään lukien, puhuen ja kirjoittaen. (Kauppinen 1986, 77.) Tämä ajatus äidinkielen eri lohkojen integroimisesta sisältyy myös Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (1994).

Äidinkielen opetussuunnitelmat eivät välttämättä kuvaa sitä, mitä äidinkielen oppitunneilla tapahtuu. Lonka (1974) on tutkinut 1970-luvulla kokeiluperuskoulujen 7. luokan äidinkielen tuntien ajankäyttöä ja todennut, että melkein puolet opetusajasta käytettiin kielentuntemukseen. Hyvin vähän ehdittiin harjoitella puhumista tai lukea kirjallisuutta. Sarmavuori (1984) on todennut, että opettajien ja oppilaiden käsitykset siitä, mikä äidinkielen tunneilla on tärkeää, eivät ole yhteneväisiä. Tutkittujen 7. luokan opettajat mielestään painottivat äidinkielen opetuksessa kielenkäyttötaitoja; oppilaiden mielestä tärkeää äidinkielessä olivat kuitenkin käsiala, pilkkusäännöt ja kieliopin luokitukset.

Katri Savolainen (1998) on tutkinut äidinkielen yhden lohkon, kielitiedon, luonnetta. Diskurssianalyttisen väitöstutkimuksensa aineistona hän on käyttänyt yhtä peruskoulun oppikirjasarjaa. Hän toteaa, että oppikirjat tukevat käsitystä äidinkielestä pelkkänä välineaineena. Äidinkielellä oppiaineena ei katsota olevan omia arvokkaita sisältöjä, siksi äidinkielen oppikirjojen tekstit ovat yleensä reaaliaineiden sisältöihin liittyviä. Esimerkiksi aikamuotoja opiskeltaessa tekstit saattavat liittyä dinosauruksiin. Varsinaiset tekstit eivät juurikaan käsittele kielitietoa. Kielitietoa käsittelevä aineisto on sijoitettu marginaalisiin kohtiin: puhekupliin tai muistilistoihin.

Savolaisen (1998) mielestä oppikirjatekstit myös tuottavat edelleen käsitystä kielitiedon normatiivisuudesta. Äidinkieli on kielioppia, jonka termejä ja sääntöjä pitää opiskella ulkoa. Hänen mukaansa oppijan aikaisempaa tietämystä ja kokemusta omasta äidinkielestään ei oteta oppikirjoissa huomioon, eikä oppijan aktiivisuuteen ja tutkimiskykyyn oman äidinkiелensä tarkastelijana luoteta.

Äidinkieleen oppiaineena näyttää liittyvän oppiaineen runsauden tuomaa hajanaisuutta, kielioppipainotteisuutta ja varsinkin Savolaisen tutkimuksen mukaan myös kielioppikäsityksen kapea-alaisuutta. Lisäksi kautta vuosikymmenien

äidinkieleen on kuulunut isänmaallisuus, suomalaisiksi kasvattaminen. Uusimpina virtauksina oppiaineeseen ovat tulleet viestintätieteiden sisällöt.

Äidinkielellä oppiaineena on erityinen asema opiskelijan persoonallisuuden kehittämisessä ja identiteetin vahvistumisessa. Opiskelijan kirjallisen ja suullisen ilmaisun arviointi voidaan kokea koko persoonallisuutta koskeväksi, siksi kirjallisen ja suullisen ilmaisun ohjaus saatetaan tulkita intiimille vyöhykkeelle tunkeutumiseksi. Juuri tämä piirre tekee oppiaineesta herkän ja alttiin tunteiden herättäjän.

Tässä tutkielmassa tarkastelen *äidinkieli*-sanan merkitystä lukion opiskelijoiden tuottamissa teksteissä. Tutkimuskohteena eivät ole opetussuunnitelmien sisällöt tai opettajien käsitykset oppiaineen luonteesta vaan opiskelijoiden käsitykset. Miten miltei yksitoista vuotta äidinkieltä opiskelleet lukiolaiset itse hahmottavat monilohkoisen oppiaineen sisällön? Millaiseksi monien kouluvuosien kokemukset ovat muovanneet *äidinkieli*-sanan merkityksen heidän mielessään? Millaisia tunteita sana *äidinkieli* heissä synnyttää?

3 MITÄ ON MERKITYS?

3.1 Merkitys semantiikan tutkimuskohteena

Kielellisten merkitysten tutkimus on semantiikkaa. Semantiikan asema kielitieteessä on vaihdellut sen mukaan, miten merkityksen luonne on ymmärretty. 1800-luvulla merkityksen ei katsottu kuuluvan kieleen vaan kielenulkoiseen maailmaan. 1900-luvun alussa ryhdyttiin tutkimaan merkityksen muutoksia. 1900-luvun puolivälin jälkeen on syntynyt useita erilaisia semantiikan teorioita, joissa merkitystä on tarkasteltu sanaston, lauseen tai tekstin tasolla. (KK 1994, 59.)

Semantiikassa merkityksen katsotaan yleensä olevan viittaussuhde. Kielellisellä merkillä (sanalla, lauseella, tekstillä) viitataan johonkin kielenulkoiseen olioon. Merkitys on näin ollen olion ja siihen viittaavan merkin välinen suhde. Viittaussuhteesta käytetään nimeä referenssi ja oliosta, johon viitataan, nimeä tarkoite eli referentti. (Koski 1990, 124 - 125.)

Tarkoitteet, joihin viitataan, voivat olla konkreettisia, käsin kosketeltavia olioita tai abstrakteja asioita. Lyons (1983, 445) jakaa tarkoitteet ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen entiteetteihin. Ensimmäisen asteen entiteetit ovat aistein todettavia olioita, esimerkiksi ihmisiä, eläimiä, esineitä tai kasveja. Ensimmäisen asteen entiteettien oleellinen piirre on havaittavien ominaisuuksien pysyvyys. Ne sijaitsevat tietyssä paikassa ja ajassa.

Toisen ja kolmannen asteen entiteettien olemassaolo on kiistanalaisempaa kuin ensimmäisen asteen entiteettien. Toisen asteen entiteeteillä tarkoitetaan tapahtumia, toimintaa ja prosesseja, jotka sijaitsevat ajassa. Ne pikemminkin tapahtuvat kuin ovat olemassa ("occur or take place, rather than exist"). Monien perinteisesti abstraktisubstantiiveiksi nimitettyjen sanojen tarkoitteet ovat toisen asteen entiteettejä. Niitä ei Lyonsin mukaan kuitenkaan voi nimittää abstraktisubstantiiveiksi, koska niihin liittyy aikaulottuvuus, niillä on ajallinen kesto. (Lyons 1983, 445.)

Kolmannen asteen entiteettejä voi Lyonsinkin mukaan kutsua abstrakteiksi. Ne ovat aikaan ja paikkaan sitoutumattomia asiointiloja. Kolmannen asteen entiteettejä voidaan luonnehtia paremmin sanalla tosi ("true") kuin sanalla todellinen ("real").

Kolmannen asteen entiteettejä voidaan puolustaa tai ne voidaan kieltää, ne voidaan muistaa tai unohtaa. Samankin sanan tarkoite voi olla toisen ja myös kolmannen asteen entiteetti käyttöyhteydestä riippuen. Esimerkiksi jos sanalla kuolema viitataan ajalliseen tapahtumaan, jossa elävästä tulee kuollut, viitataan toisen asteen entiteettiin. Jos taas puhutaan kuolemasta asiana yleensä, esimerkiksi käsitellään armokuoleman etiikkaa, viitataan kolmannen asteen entiteettiin. (Lyons 1983, 445.)

Sanojen merkitykset ihmiset kokevat mielessään oleviksi käsitteiksi. Psykolingvistiikassa puhutaan mielikuvasta, kun tarkoitetaan kielellisen merkin synnyttämää edustamaa ihmisen tajunnassa. Käsitteet kuuluvat luokiteltuun kielen järjestelmään. Kutakin olioluokkaa vastaa käsite. Käsitteisiin liittyy usein hierarkkisia suhteita: alakäsitteitä eli hyponyymeja ja yläkäsitteitä eli hyperonyymeja. Käsitejärjestelmään kuuluvat myös vastakohtat. Käsitteiden tulee olla jossain mielessä yhteismitallisia, jotta voidaan puhua vastakohtista. Käsitteet voivat olla jonkin ominaisuuden suhteen vastakohtia, esimerkiksi aikuinen - lapsi, köyhä - rikas. Täydentävästä eli komplementaarisesta vastakkaisuudesta puhutaan, kun tietty luokka jakautuu kahteen osaan, esimerkiksi ihmisten luokka jaetaan miehiin ja naisiin. Asteittaisesta eli antonyymisestä vastakkaisuudesta puhutaan, kun ominaisuus lisääntyy tai vähenee. Asteittaista vastakkaisuutta edustaa esimerkiksi pitkän ja lyhyen vastakohtaisuus. (KK 1994, 60 - 63.)

Semanttisista tutkimusmenetelmistä tärkeimpiä ovat strukturalistinen kielenkuvaus, piirreanalyysi ja prototyyppianalyysi. Strukturalistisessa kielenkuvauksessa sanan merkitystä tutkitaan suhteessa toisiin sanoihin. Sanojen katsotaan muodostavan laajan systeemin. Yhtä systeemin osaa voidaan tutkia vain ottamalla huomioon sen paikka kokonaisuudessa. Piirreanalyysissä merkitys esitetään välttämättöminä ja riittävinä ehtoina. Näitä ehtoja ilmaistaan semanttisina piirteinä. Esimerkiksi sanan *mies* merkitys ilmaistaan piirteiden 'aikuinen', 'miespuolinen' ja 'ihminen' avulla. (KK 1994, 59.)

Prototyyppianalyysiä on käytetty 1970-luvulta alkaen. Sen mukaan merkitykset ryhmittyvät tyypillisten, luokkaa selkeästi edustavien jäsenten ympärille. Esimerkiksi sanalla *lintu* tarkoitetaan hyvin erilaisia siivekkäitä olioita. Tyypillisiä lintujen merkitysluokan edustajia eli prototyyppisiä ovat pienet, lentävät ja laulavat linnut, kuten varpuset, talitintit ja peippoiset. Kanat, bingviinit ja strutsit ovat myös lintuja, mutta epäprototyyppisiä merkitysluokan edustajia. Ne luokitellaan kuitenkin samaan merkitysluokkaan, koska niillä on tiettyjä yhteisiä ominaisuuksia prototyyppisen

merkityksen kanssa. Protoyppianalyysissa luokittelun ehtona olevista piirteistä ei pyritä tekemään kattavaa luetteloa, koska epäprototyypisten edustajien luokkaan kuulumisen kriteerit ovat erilaisia. Prototyypiin liittyminen on yhteydessä ennen kaikkea kontrastiivisuuteen. Luokan jäsenet ovat luokkansa jäseniä, koska ne poikkeavat muiden luokkien jäsenistä. (Lakoff & Johnson 1980, 71, 124.)

Lausesemantiikassa proposition käsite on tärkeä. Propositioniin sisältyy olioon viittaava ilmaus ja ilmaus, jolla sanotaan jotain kyseisestä oliosta. Propositionille voidaan asettaa totuusehtoja. Lauseen merkitystä tutkitaan sen perusteella, milloin propositionio voi olla tosi. Lausesemantiikassa tutkitaan myös lauseiden modaalisuutta. Modaalisuudella tarkoitetaan tapoja, joilla ilmaistaan kielen käyttäjän suhdetta propositioniin. (KK 1994, 64 - 65.) Esimerkiksi seuraavien lauseiden merkitys on erilainen, koska suhde propositioniin on erilainen. *Tiedän, että hän tulee. Uskon, että hän tulee. Luulen, että hän tulee.* Modaalisuutta, suhdetta propositioniin, ilmaistaan usein myös adverbiin avulla. *Onneksi hän tulee. Valitettavasti hän tulee. Ehkä hän tulee. Tietysti hän tulee.*

Lausesemantiikkaan kuuluu myös semanttisten roolien erittely. Sen sijaan, että puhuttaisiin vain kategorisista lauseenjäsenistä, predikaatista, subjektista, objektista jne., tarkastellaan asioiden välisiä suhteita ja niiden tehtäviä lauseessa. Semanttisia rooleja ovat ”tekijä (*Nainen* käveli metsään.), kokija (*Villelle* kävi huonosti.), vastaanottaja (*Mies* sai pysäköintisakot), kohde (*Tie* aurattiin lumesta.), tulos (*Pojasta* kasvoi mies.), lähde (*Minulta* unohtui passi kotiin.), paikka (*Karhu* myllersi *hunajatarhassa*.), aika (*Yöllä* valaisee kuu.), reitti (*Peikkopoika* saapui *maanteitse*.), määränpää (*Kattila* paiskautui *lattialle*.) ja väline (*Minna* kirjoitti *tietokoneella*.)” (ÄJK 1998, 463.)

Tutkielmassani *äidinkieli*-sanana merkityksen tarkastelu on semanttista tutkimusta. Käytän tutkimuksessa eri semanttisten teorioiden näkökulmia ja termejä ja pyrin avaamaan *äidinkieli*-sanana merkitystä semanttisella analyysillä.

3.2 Teksti merkitystä kantavana kokonaisuutena

Jokainen merkitystä kantava kokonaisuus on teksti. Teksti on siis semanttinen yksikkö. Arkikielessä tekstillä tarkoitetaan vain kirjoitettua tuotosta, mutta myös puhe on teksti, koska sekin luo merkityksen. Tällaisessa *teksti*-sanan merkityksessä myös esimerkiksi kuva, graafi tai musiikkivideo on teksti. (Kauppinen & Laurinen 1984, 16; ÄJK 1998, 34.)

Teksti voi olla hyvin lyhyt, jopa vain yhden sanan mittainen (esimerkiksi *Tule!*), tai teksti voi olla erittäin pitkä (esimerkiksi 1000-sivuinen romaani tai Fidel Castron kuusi tuntia kestänyt puhe). Sekä lyhyttä että pitkää tekstiä hallitsevat kuitenkin samat perusominaisuudet: tietyt rakenteet pitävät tekstejä koossa, tekstiin syntyy siis koheesio, teksteillä on aina tekijä, teksteistä voidaan löytää intertekstuaalisuutta, yhteyttä muihin teksteihin ja tekstit vaativat aina tulkintaa. (ÄJK 1998, 34.)

Teksti muodostaa merkityssuhteiden verkoston, joka syntyy käsitteiden välisistä assosiativisista kytkennöistä. Tekstistä voidaan yleensä löytää jokin pääkäsite, jonka ympärille muut käsitteet ryhmittyvät. Pääkäsitettä määrittelevistä ja jäsentävistä merkityssuhteista voidaan erottaa esimerkiksi aikasuhteita, lähikäsitteitä tai asiayhteyksiä pääkäsitteeseen liittäviä merkityssuhteita. (Kauppinen & Laurinen 1984, 16; ÄJK 1998, 35 - 36.)

Kun tarkastellaan tekstiä jonkun tekemänä tuotoksena, tärkeätä on kiinnittää huomiota valintoihin. Teksti on aina tekijänsä valintojen tulos, siksi tekijä voidaan löytää tekstistä. Hän kirjoittautuu tekstiinsä. (ÄJK 1998, 40.)

Kaikki tekstit, niin joulukortti kuin uutinenkin, vaativat tulkintaa. Tekstin tulkinnessa otetaan huomioon konteksti, jolla tarkoitetaan tekstin ulkoisia tekijöitä, laajasti ajatellen koko sitä kulttuuria, jossa teksti syntyy. Tekstin tulkinnessa otetaan huomioon myös muut tekstit, jotka liittyvät tulkittavaan tekstiin ja luovat intertekstuaalisen verkoston sen ympärille. (ÄJK 1998, 40 - 43.)

Tekstin päämäärän eli intention, kertomuksellisten rakenteiden ja tyylin perusteella tekstejä voidaan ryhmitellä ohjeiksi (instruktiivinen tekstityyppi), kertomuksiksi (narratiivinen tekstityyppi), kuvauksiksi (deskriptiivinen tekstityyppi), pohtiviksi ja eritteleviksi teksteiksi (ekspositorinen tekstityyppi) ja arvioiviksi teksteiksi (argumentoiva tekstityyppi). (Kauppinen & Laurinen 1984, 23 - 28.)

Tekstin avulla kielellisen viestin lähettäjä välittää tietoa todellisuudesta ja omista ajatuksistaan. Vastaanottajan tehtävänä ei siis ole niinkään ymmärtää tekstiä kuin maailmaa ja viestin lähettäjän ajattelua. (Kauppinen & Laurinen 1988, 4.)

Tekstien tulkinnassa lauseita ei nähdä irrallisina kokonaisuuksina, vaan niiden katsotaan olevan rakenteellisesti ja semanttisesti tekstin osia. Tekstien tulkinnassa kielellisten muotojen ohella yhtä tärkeitä ovat tekstin semanttiset ja pragmaattiset piirteet, siksi tekstien tulkinnassa kiinnitetään huomiota sanojen ja todellisuuden välisiin suhteisiin, tekstin sisäisiin semanttisiin kytköksiin ja tekstin käyttötarkoitukseen. Tärkeää on myös tarkastella sitä, mikä on viestin lähettäjälle ja vastaanottajalle yhteistä tietoa. Tällainen tieto sisältyy yleensä implisiittisesti tekstiin. Sitä ei ole eksplisiittisesti ilmaistu. (Kauppinen & Laurinen 1984, 19.)

Tässä tutkimuksessa tekstien pääkäsite on äidinkieli. Pääkäsitettä tarkasteleva kirjoittaja kirjoittautuu teksteihin kielellisten valintojen kautta. Näitä valintoja tutkimalla voidaan luonnehtia sitä, millainen on tekstien kirjoittaja ja kuvata hänen ajatteluaan.

3.3 Merkitys kielenkäyttönä

Kielen merkityksellisyys syntyy kieltä käytettäessä. Merkityksettömistä äänteistä tulee kieltä, kun niillä viitataan kielenulkoiseen todellisuuteen. Sana itsessään käyttöyhteydestään eristettynä on kykenemätön kantamaan merkitystä. Sanalla on merkitys vain osana sitä kielellistä järjestelmää, johon se kuuluu. Sanan merkitystä tutkittaessa on otettava huomioon koko se konteksti, jonka yhteydessä sana esiintyy. Sanan kontekstiin eivät kuulu vain ne relevantit kielelliset ja ei-kielelliset seikat, jotka aktuaalistuvat siinä ajallis-paikallisessa tilanteessa, jossa sana lausutaan. Konteksti voidaan ymmärtää laajasti niin, että siihen kuuluvat kaikki tiedot, joita lausujalla ja kuulijalla on sanan aikaisemmista käyttötilanteista. Kontekstiin kuuluvat kaikki tiedot, joiden avulla kielellinen ilmaus voidaan ymmärtää. (Lyons 1979, 413.)

Merkityksen yhteys kielenkäyttöön korostuu Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Wittgenstein vertaa sanoja työkaluihin. Kuten työkaluilla - vasaralla, pihdeillä, sahalla, ruuvimeisselillä - myös sanoilla on erilaisia tehtäviä. Sanan merkitys on riippuvainen siitä yhteydestä, jossa sitä käytetään. (Wittgenstein 1981 § 11.)

Wittgenstein ottaa myös huomioon erilaiset kielen funktiot merkitystä tarkastellessaan. Kielellä voidaan käskää, pyytää, kiittää, kirotta, kuvailla, esittää oletuksia, keksiä kertomuksia, arvuutella tai kertoa kertomuksia. Käyttötapa synnyttää aina uusia sanan merkityksiä. Ei ole olemassa mitään kiinteää ja kerrasta toiseen samana pysyvää sanan merkitystä (Wittgenstein 1981 § 23.) Sanan merkitys muovautuu sen mukaan, millaisella tavalla sitä käytetään. Wittgenstein käyttää sanaa kielipeli puhuessaan näistä erilaisista käyttötavoista (mts. § 7).

Kielipeli on Wittgensteinin filosofiassa laajempi käsite kuin pelkkä sanan esiintymiskonteksti. Hän tarkoittaa sillä kokonaista elämänmuotoa ja tilanneyhteyksiä, joissa kieltä käytetään. Juhani Aaltola (1992, 51) korostaa Wittgensteinin ajatuksia tarkastellessaan merkityksien muotoutumisen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen yhteyttä. Merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa, sosiaalisessa toiminnassa, kieltä käytettäessä. Kielipeli opitaan dialogissa, jota ihmiset käyvät keskenään. Wittgenstein liittyy tässä suhteessa pragmatisteihin, jotka korostavat toiminnan ja käytön tärkeyttä merkitysten muotoutumisessa (Aaltola 1992, 96).

Vesa Heikkinen (1999) on tutkinut kriittisen tekstilingvistiikan keinoin sanomalehtien pääkirjoituksia. Väitöstutkimuksessaan hän toteaa, että merkitykset ja merkityksenanto ovat ryhmille yhteisiä. Ryhmän jäsenenä ihminen omaksuu tietynlaisen ideologian, joka tuottaa merkityksiä. Merkitykset eivät ole yksilöllisiä vaan syvästi sosiaalisia, koska ne omaksutaan ryhmän jäsenenä.

Heikkinen nostaa kielen tarkastelussa tärkeimmäksi näkökulmaksi funktion. Kielenkäyttäjällä on sosiaalisten rakenteiden muovaamia tarkoitusperiä ja nämä tarkoitusperät koodautuvat kieleen. Kielellinen merkitys onkin aina yhteydessä siihen funktioon, jossa kieltä käytetään. Merkitystä on siis Heikkisenkin mukaan tarkasteltava aina käyttöyhteydessään. (Heikkinen 1999, 68.)

Marksilainen kielifilosofi Valentin Vološinov on luonut teoksessaan Kielen dialogisuus (1990) teorian, jossa korostetaan merkityksen sosiaalista luonnetta. Hän on semiootikko siinä mielessä, että hän käyttää sanasta termiä *merkki* ja kuvaa kieltä merkkijärjestelmänä. Jotta merkkijärjestelmä voisi syntyä, tarvitaan sosiaalisesti organisoitunut yhteisö. Merkki on merkki vain, kun siihen liittyy merkitys. Merkit voivat olla kielellisiä (sanoja) tai konkreettisia esineitä (esim. lippu).

Vološinov asettuu vastustamaan psykologisoitua merkityksen käsitettä, jossa merkityksellistämisen lähtökohtana on yksilön tietoisuus. Vološinovin mukaan

yksilön tietoisuus ei voi olla merkityksellistämisen lähtökohta, koska yksilön tietoisuuskin on sosiaalisesti rakentunut. Vološinovin sanoin ”tietoisuus muodostuu ja toimii merkkimateriaalissa, joka on syntynyt organisoituneen yhteisön sosiaalisessa kanssakäymisessä”. (Vološinov 1990, 29.)

Vološinov korostaa Wittgensteinin tavoin jokapäiväisen elämän tärkeyttä merkitysten tuottajana. Sen lisäksi, että merkitykset muotoutuvat sosiaalisen kanssakäymisen tilanteissa, myös kielellisen merkin ymmärtäminen liittyy sosiaaliseen tilanteeseen. Kielellinen merkki on aina sosiaalinen. Se ymmärretään vain käyttöyhteyteensä liitettynä. Sanan merkitykset muotoutuvat niissä sosiaalisen kanssakäymisen tilanteissa, joissa sanaa käytetään. ” - - jokainen merkki muodostuu sosiaalisesti organisoituneiden ihmisten vuorovaikutusprosesissa.” (Vološinov 1990, 35.)

Koska kielelliset muodot ovat puhujalle olemassa vain jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa, sanaan liittyy aina myös arvottamisen komponentti. Jokaiseen sanaan liittyvät ne sosiaaliset arvostukset, joita sen käyttöympäristö siihen liittää. Lausuessamme sanan emme kuule vain sanaa vaan siihen liittyvät arvostukset, totuuden ja valheen, hyvyyden ja pahuuden. Jokapäiväisen elämän sisältö ja ideologia täyttää sanan merkityksen. (Vološinov 1990, 89.) Jokaiseen kielessä käytettyyn sanaan liittyy siis myös arvoaksenti (mts. 126). Elävään, jokapäiväiseen kielenkäyttöön kuuluva sana ei vain merkitse vaan myös arvottaa (mts. 128).

Omaa äidinkieltä puhuttaessa ymmärtämisen perustana eivät ole kielelliset elementit vaan konteksti, jossa kieltä käytetään (Vološinov 1990, 97). Kieli on jatkuvasti muotoutuva prosessi, ei valmis tuote. Äidinkieltään kukaan ei saa valmiina. Uudet yksilöt tulevat mukaan ”kielellisen kanssakäymisen virtaan”. ”Äidinkieltään ihmiset eivät ota vastaan - he heräävät siinä ensimmäisen kerran.” (mts. 101.)

Kieleen sosiaalisena ilmiönä kuuluu ennen kaikkea sen dialogisuus. Kieli on vuorovaikutusta. Kaikkiin kielellisiin ilmauksiin, myös näennäiseen monologtiin, sisältyy vuorovaikutuksen elementti. Myös merkitys on oikeastaan olemassa vain vuorovaikutustilanteessa. Jotta sanalla olisi merkitys, se tarvitsee puhujan ja kuulijan. (Vološinov 1990, 125.)

Kieliyhteisöstä merkityksien antajana puhuu myös Barthes, kun hän usein lainatuin sanoin toteaa kirjailijan kuolleeksi. Barthesin ajattelun ytimenä on juuri kieliyhteisön aseman korostaminen. Kirjailija ei hänen mukaansa kirjoita tekstejään

omien valintojensa ja ratkaisujensa varassa. Kirjailijan tuottama teksti on tosiasiaissa vain lainauksien verkosto. Tekstiä tuottaakin kieliyhteisö. (Barthes 1993, 11.)

Kun tutkimuksessani tarkastelen *äidinkieli*-sanana merkitystä lukiolaisten teksteissä, oletan sanan merkityksen muotoutuneen kontekstissaan, siinä sosiaalisessa kanssakäymisessä, jossa yksilö on kuullut sanaa käytettävän ja jossa hän on sanaa itse käyttänyt. Yksittäisen kielenkäyttötavan ajattelen kertovan yhteisön kielenkäyttötavoista ja ideologiasta. *Äidinkieli*-sanana käyttötilanne on ennen kaikkea koulukonteksti. Miltei yhdentoista vuoden aikaiset koulukokemukset ovat muovanneet sanan merkityksen sellaiseksi, kuin se opiskelijoiden mielessä on. Kielenulkoinen konteksti on muovannut sanan merkitystä. Kielenulkoinen konteksti näkyy siis konkreettisesti tekstiympäristössä. Tässä tutkimuksessa tartutaan konkretian - kynällä paperiin kirjoitettujen sanojen - kautta abstraktiin mielen ja kokemuksen tasoon. Konkreettiin tekstiympäristöön kirjoittautuu ilmiöitä merkityksellistävä subjekti. Tämä tekstiin kirjoittautuva subjekti on yhteisönsä jäsen, ja siksi tekstin kirjoittautuu myös ryhmä ja ryhmän mukanaan kantama merkitysyhteys. Tutkiessani erillisten yksilöiden teksteissä ilmenevää *äidinkieli*-sanana merkitystä pääsen siis käsiksi yhteisön - nimenomaan kouluyhteisön - tapaan jäsentää tämän sanan merkitystä.

Merkityksen ei nykyisen lingvistisen käsityksen mukaan ajatella olevan kerran muotoutunut jähmettynyt ilmiö. Merkitys on alati muotoutuva, uusiutuva, kontekstista toiseen vaihtuva. Tämän tutkimuksen kohteena ovat siis vain ne merkitykset, jotka aktuaalistuvat tutkittavissa teksteissä. Tekstiympäristössään kirjoittamishetkellä syntyneet merkitykset poikkeavat muissa tekstiympäristöissä syntyneistä merkityksistä. Toisessa tilanteessa tuotetut tekstit olisivat tuottaneet luultavasti toisenlaisia merkityksiä.

Merkityksen tutkiminen on tulkintaa. Tekstien merkitys syntyy vuorovaikutustilanteessa, jossa kielellinen viesti lähetetään ja vastaanotetaan. Tässä tutkimuksessa viestin lähettäjänä on lukion toisen vuoden opiskelija ja vastaanottajana minä, äidinkielen opettaja. Kun tulkiten tekstiin kirjautuvaa merkitystä, tulkiten sitä omasta horisontistani. Tutkimusote on siis hyvin subjektiivinen.

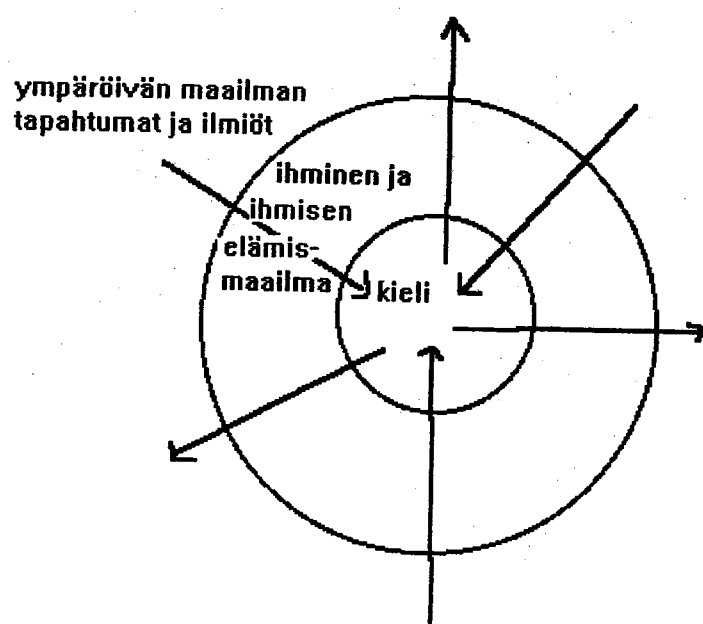
3.4 Ihmisen elämismaailmaan kietoutuneet merkitykset

Ihmistieteissä tutkimuksen kohteena ovat ihmisen ilmiöille ja tapahtumille antamat merkitykset. Tutkimuksessa otetaan huomioon koko ihmisen elämismaailma, intentionaalisen ja luovan ihmisen kokemustodellisuus. Ihmisen elämismaailmaan eivät kuulu pelkästään asiat, joita voidaan aistein havaita ja fysikaalisesti redusoida - linnun laulu, takin väri, sitruunan maku - vaan näihin ilmiöihin liittyvät kokemukset ja niiden merkityksellistäminen. Ihmisen maailmassa ihmisen havainnot, kokemukset, ajatukset ja ihmistä ympäröivän maailman ilmiöt ovat kietoutuneet yhteen. Havaintojen tekijänä on ajatteleva ja tunteva olento, joka kokee ympäröivän maailman aikaisempien kokemuksiensa jäsentämänä. (Varto 1992, 12 - 16.)

Ihmistieteiden lähtökohta on hyvin lähellä kielen semanttisen tarkastelun perusteita. Kielitieteellisessä semanttisessa tutkimuksessa perustana on ajatus kielellisten merkkien kyvystä kantaa merkitystä. Kielelliset merkit - visuaaliset tai auditiiviset sanahahmot - ovat kietoutuneita ihmisen elämismaailmaan. Eläessään kielen virrassa ihminen on omaksunut tavan käyttää kielellisiä merkkejä elämismaailmansa jäsentämisessä ja vuorovaikutuksessa muiden samassa kieliyhteisössä elävien kanssa. Kielelliseen merkkiin on näin ollen kietoutunut koko ihmisen elämismaailma. Kielellisen merkin tutkimisella ja avaamisella saadaan tietoa ihmisen elämismaailmasta.

Tässä tutkielmassa tutkimusotteeni on monitieteinen. Teen kasvatustieteellistä tutkimusta käyttämällä hyväkseni jo suomen kielen pro gradu -tutkielmassa (Hietamäki 1995) käyttämäni semanttista analyysia. Lähtökohtani on kuitenkin ihmistieteiden tapa tarkastella ihmistä ja hänen elämismaailmaansa kietoutuneita ilmiöitä. Tutkin sitä, miten opiskelija kokee äidinkielen. Semanttisella analyysillä avaan sitä, miten elämismaailmaan kietoutuneisuus näkyy kielen piirteissä.

Kuvaan ontologista tutkimuksen perustaa kuviossa 1, jossa ympäröivän maailman tapahtumat ja ilmiöt, ihminen ja ihmisen elämismaailma sekä kieli on kuvattu toisiinsa kietoutuneina, sisäkkäisinä ympyröinä. Nuolin kuvataan sitä, että ihmisen elämismaailmassa nämä eri osa-alueet vaikuttavat koko ajan vastavuoroisesti toisiinsa. Kielen piirteitä tutkimalla avaan kielessä näkyvää ja kielen rakentamaa ihmisen todellisuutta.



KUVIO 1. Kielen ja elämysmaailman kietoutuneisuus

4 TUTKIMUS ÄIDINKIELI-SANAN MERKITYKSESTÄ

4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää paremmin niitä yhteyksiä, jotka synnyttävät sanahahmolle - tässä tapauksessa *äidinkieli*-sanalle - annettavan merkityksen. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä sääntöjä ja muuttujia, jotka vaikuttavat *äidinkieli*-sanana merkityksen muotoutumiseen, vaan ymmärtää yhteyttä, jossa merkitys syntyy.

Tutkimustani ohjaa pyrkimys ymmärtää paremmin jo ymmärrettyä. Toki äidinkielen opettajana olen muodostanut oman käsitykseni siitä, mitä äidinkieli on. Oma käsittekegoriani on muotoutunut omien kokemusteni, kouluaikojeni ja korkeakouluopintojeni myötä. Kuitenkin haluan ymmärtää paremmin sitä, miten opiskelijat kokevat *äidinkieli*-sanana sisällön. Tutkimuksessani liikun siis hermeneuttisella kehällä, jossa uusi tieto rakentuu edellisen päälle ja rikastuttaa sitä.

Äidinkielen opettajana olen kiinnostunut siitä, miten opiskelija kokee opettamani aineen. Koska merkityksenanto muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sanan käytössä näkyy myös se, millaisissa yhteyksissä sitä on totuttu käyttämään. *Äidinkieli*-sana on koulukontekstiin kuuluva, siksi se kantaa mukanaan kouluyhteisössä siihen kiteytynyttä merkitystä. Avaamalla sanana merkitystä, tutkin myös sanana käyttöyhteyttä, sitä elämämuotoa, jossa sana esiintyy.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää

1. Millaisen merkityksen lukiolaiset antavat *äidinkieli*-sanalle? Millaiseksi monien kouluvuosien kokemukset ovat muovanneet *äidinkieli*-sanana merkityksen heidän mielessään? Millaisia konnotaatioita he sananaan liittävät?
2. Millainen on kielellisten valintojen kautta teksteihin kirjoittautuvan subjektin rooli? Millainen rooli kirjoittajalle syntyy teksteissä, joissa hän kertoo äidinkielestä?
3. Miten opiskelijan kokemusmaailma vaikuttaa teksteissä ilmi tulevaan *äidinkieli*-sanana merkityksen syntymiseen? Miten elämämaailmaan kietoutuneisuus näkyy kielellisen merkin käyttöyhteydessä?

4.2. Tutkittava ilmiö

Kun tutkin ihmisen sanahahmoon liittämää merkitystä, tutkimuskohteeni on tajunnallisen maailman ilmiö. Tutkimuskohde ei ole olemassa fyysisesti. Sitä ei voida sähkökäyrin mitata tai luvuin laskea. Tutkittavan kohteen erityislaatu vaikuttaa myös käsitteisiin, joita käytän. Tutkimuskohteena eivät ole sanat, visuaalisesti havaittavat kirjaimet tai auditiivisesti havaittavat äänteet. Tutkimuskohteena on intentoitavan maailman olioihin liitettävä merkitys. Visuaalisesti tai auditiivisesti hamotettavien sanojen avulla tutkin tajunnallisen maailman ilmiötä, käsitettä. Sanalla *käsite* viitataan fyysikaalisen maailman ulkopuoliseen ilmiöön, sanan 'sisältöön', eli sanan 'mieleen'.

Kun ihminen kuulee sanan, hän ei kuule vain sanaa, vaan kuulee siihen liittyvät arvostukset ja kokemusten luomat mielleyhtymät eli konnotaatiot. Sanan semanttisen viittaussuhteen en ajattele olevan suora nimeämssuhde, vaan haaroittuva assosiaatioiden kenttä, joka on muovautunut ihmisen elämismaailmassa. Monien kokemusten sekä luettujen ja kuultujen tekstien yhteydessä on syntynyt käsitemaailman kategoria, johon viitataan sanalla *äidinkieli*.

Tutkimukseni on tarkastelutavaltaan lähellä kielitiedettä, kuuluuhan semanttinen tutkimus, kielellisten merkkien tutkiminen juuri kielitieteeseen. Liian tiukka semanttinen teoria voisi johtaa kuitenkin ilmiön äärimilleen pelkistämiseen, jos tutkimukseni päämääränä olisi *äidinkieli*-sanana merkityksen tarkka määrittäminen. Tutkittava ilmiö ei ole tarkkarajainen. Todennäköisesti ei voida löytää yhtä ja ainoata piirrettä, jonka avulla voisi määrittellä *äidinkieli*-sanana. Tällaista olemusta ilmiölle en usko löytäväni, vaan uskon löytäväni monia tärkeitä piirteitä, jotka määrittelevät *äidinkieli*-sanalla kutsuttua ilmiötä eräänä inhimillisen elämän muotona. En siis yritä määrittellä äidinkielen olemusta liian kirkkaasti jonkun määrätyn tekijän varassa. Paremmen kuvan ilmiöstä saan, kun tutkin käsitettä monien eri yhteyksien ja näkökulmien avulla. ”Käsite kutoutuu erilaisten yhteyksien ja niissä vaikuttavien tekijöiden varassa.” (Aaltola 1992, 27 - 28.) Tämä tutkimustapa irrottautuu siitä ajatuksesta, että olisi olemassa jokin sanaa vastaava objekti; sen sijaan on olemassa elämismaailmassa koettujen sisältöjen verkosto, joka eri yhteyksissä liitetään *äidinkieli*-sanaan.

Sana *käsite* liittyy ihmisen intentionaalisuuteen. On olemassa intentoitava todellisuus ja ihminen, joka intentoi todellisuutta. Ihminen kantaa mukanaan

merkityksiä; hän intentoi, käsitteellistää todellisuutta. Käsite on Rauhalan mukaan eri tason ilmiö kuin se konkreettisen tai abstraktin tason olio, jota käsite edustaa (Rauhala 1998, 20, 26). Ihmisen ulkopuolista todellisuutta ja ihmisen kokemusta todellisuudesta on kuitenkin mahdoton erottaa toisistaan. Ihmisen elämismaailma on yksi kokonaisuus, jossa ihminen aktiivisena olentona havainnoi ja luo merkityksiä ympärillään tapahtuvalle.

Ihmisen olemisessa oleellista on tajunnallisuus. Rauhalan käyttämin termein ”tajunta toteutuu mielellisissä sisällöissä eli noemoissa” (1998, 30). Kun ihminen merkityksellistää asioita, tämä kokemussisältö edustuu tajunnassa noemoina. Ihmistieteissä noemojen tarkastelussa paino on ihmisen intentionaalisuudessa. Halutaan korostaa sitä, että ihminen on intentionaalinen olento, jonka pyrkimyksenä on jäsentää havaintojaan ja luoda merkityksiä. Ihmisen olemisen erityislaatu halutaan näin nostaa erityisesti esille. Kielitieteellisessä semanttisessa tarkastelussa ei niinkään pohdita sitä, miksi käsitteet muotoutuvat niin kuin muotoutuvat ja miten käsitteet ovat kytkeytyneet ihmisen elämismaailmaan. Tutkielmassani siis laajennan tarkastelukulmaa semanttisen tarkastelun ulkopuolelle.

Kun ihmistieteissä tarkastellaan ihmisen elämismaailmaan kuuluvia ilmiöitä, otetaan huomioon kokonaisuus. Ihminen ei elä eristyneenä muusta maailmasta. Hän on olemassa ”suhteessa maailmaan - - kulttuurisiin rakenteisiin ja toisiin ihmisiin” (Rauhala 1998, 49). Tutkittavaa ilmiötä ei voida mitenkään eristää ja irrottaa yhteydestään, koska se on olemassa vain kokonaisuuden osana.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat ihmisen ajattelussa ilmenevät maailmaa koskevat käsitykset. Käsitusten ajatellaan olevan ihmisen aktiivisesti rakentamia. Tässä suhteessa ihmisenä oleminen on muuta kuin esineenä oleminen. Ihminen on ajatteleva ja tunteva olento, joka asettaa itselleen erilaisia päämääriä. Ihmistä ympäröivä ilmiömaailma ei ole kaoottinen, koska ihmisjärki järjestää ja luokittelee sitä. (Ahonen 1996, 113 - 117.)

Kieli on väline, jolla ihminen järjestää ja luokittelee kaoottista ilmiömaailmaa. Jos ei olisi kieltä, näkisimme vain sekavan kokoelman värejä, pintoja ja muotoja. Kielen vuoksi havaitsemme kaiken jonakin. Olemme oppineet, että tiettyjen piirteiden vuoksi olioita ja ilmiöitä voi luokitella esimerkiksi metsäksi, puuksi tai varikseksi. Kielessä kannamme jäsenneilyä taustatietoa. Uudet kokemukset liitämme jo aikaisemmin syntyneisiin tietorakenteisiin.

Kun yhteistä kieltä käytetään samassa käytännön tilanteessa, sanalle syntyy sama merkitys läsnäolevien tajunnassa. *Äidinkieli*-sanaan lapsi on törmännyt viimeistään saadessaan ensimmäisen lukujärjestyksensä, jossa kouluviikko on paloiteltu oppiaineisiin matematiikka, äidinkieli, uskonto, liikunta, ympäristö- ja luonnontieto. Aikuisuuteen mennessä hän on täyttänyt lukemattomia kaavakkeita, joissa tiedustellaan asianomaisen äidinkieltä. Nämä sanan lukemattomat käyttötilanteet synnyttävät sanan merkityksen. Sanan merkitys on siis erottamaton osa ihmisen kokemusmaailmaa.

Tutkimukseni on luonteeltaan fenomenologista. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan tutkimuskohdetta sellaisenaan. Pyrin selvittämään tutkittavan ilmiön laatua ja suhteita ilman tieteellisiin valmiisiin teorioihin tukeutumista.

Tutkimukseni on fenomenologista myös sanan toisessa mielessä. Sanaan liitettävät merkitykset ovat subjektiivisia. Tutkittava elämis- ja kokemusmaailma on yksilöllinen. Jokaisen subjektin *äidinkieli*-sanaan liittämät merkitykset ovat erilaisia. Tämä fenomenologinen tarkastelukulma luo absurdin tilanteen: miten omalla tavallani kokevana ja maailmaa jäsentävänä voin ymmärtää toisella tavalla kokevaa ja maailmaa jäsentävää subjektia? Miten omaa itseäni koskeva intuitioni voi ulottua toisen sisäisen maailman kokemiseen? Vastaus on kieli. Saamme kosketuksen muiden sieluihin yhteisen kielen avulla. Yhteinen kieli on omaksuttu vuorovaikutustilanteissa toisten kanssa. Kieli rakentuu saman kieliyhteisön jäsenten eläessä yhdessä samaa elämää. Kieli ja kieliyhteisössä tapahtuva toiminta, kokemukset ja havainnointi kuuluvat erottamattomasti yhteen. Kielen kautta olemme osallisia samasta elämänmuodosta, samasta kokemus- ja elämismaailmasta. Kieli on silta fenomenologisen subjektiivisuuden kuilun yli.

Olemme oppineet yhdessä käyttämään yhteisen kielemme sanoja, esimerkiksi sanoja *minä, tuoli, ajatus, tyttö, mielikuva, ruoka, filosofia, äidinkieli*. Tämä oppiminen voidaan nähdä henkisenä kehitysprosessina, jonka tuloksena on persoona, joka ymmärtää itseään ja muita. Yhteisen kokemuspiirin vuoksi yhdistämme sanoihin samanlaisia miellelyhtymiä. Sanat ja niiden merkitykset kertovat elämästä, jota olemme yhdessä eläneet.

Tutkimuksessani luotan siihen, että yhteisen kielen takia minulla tutkijalla ja opiskelijalla informanttina on pääpiirteissään samanlainen sisämaailma ja sielunelämä, vaikka en voikaan suoraan havainnoida toisen sisintä. Ratkaisua Toisen

ymmärtämiseen etsin kielestä ja sen merkitysten muotoutumisesta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkiessani sanoille annettavia merkityksiä olen osa samaa elämismailmaa, sosiaalista vuorovaikutuskenttää, jossa opiskelijat ovat. Käytän samaa kieltä. Elän ja työskentelen samassa kouluyhteisössä kuin he. En ole ilmiön ulkopuolinen tarkkailija, koska en voi asettua kielen ulkopuolelle.

4.3. Kohdehenkilöt ja aineiston keruu

Tutkimukseni aineistona ovat eteläpohjalaisen lukion toisen vuoden opiskelijoiden kirjoittamat esseet aiheesta äidinkieli. Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuoden viimeisellä koeviikolla keväällä 1999. Aineisto koostuu kolmen eri opetusryhmän tuottamista teksteistä. Kaikki tekstit kirjoitettiin toisella kokeenvalmistelutunnilla, joka koeviikolla alkaa klo 12.15 ja päättyy klo 13.00. Opiskelijat olivat aamupäivällä osallistuneet jonkin muun aineen kokeeseen, ja ensimmäinen kokeenvalmistelutunti oli käytetty äidinkielen kokeeseen valmistautumiseen, joten aineistonkeruuhetkellä opiskelijat olivat jo melko väsyneitä.

Jakson aikana opiskelijat olivat suorittaneet äidinkielen kurssia 5. Lukion pakollisista äidinkielen kursseista (1. Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona 2. Taiteesta omaan ilmaisuun 3. Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen 4. Kielen valta 5. Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä 6. Kieli, kirjallisuus ja identiteetti) heillä oli siis vain viimeinen suorittamatta.

Toisen kokeenvalmistelutunnin alkaessa kerroin lyhyesti opinnoistani ja pro gradu -tutkielmani aiheesta. Kerroin, että opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä tulisin käyttämään nimettömänä tutkimusaineistona. Jaoin opiskelijoille valkoisen arkin käsitekartan tekemistä varten ja ruudullisen konseptiarkin puolikkaan esseitä varten. Kirjoitin tauluun sanan *äidinkieli* ja pyysin opiskelijoita ensin merkitsemään käsitekarttaan, mitä heille tulee mieleen sanasta *äidinkieli*. Sen jälkeen heidän tulisi kirjoittaa lyhyt essee aiheesta. Käsitekartan otin käyttöön aineiston keräämisen apuvälineeksi, koska uskoin sen auttavan kirjoittamisen alkuun pääsemistä ja opiskelijat ovat tottuneet sitä ainekirjoituksessa käyttämään. Käsitekarttoja ei kerätty pois.

Kaikissa kolmessa aineistonkeruutilanteessa kaikki opiskelijat ryhtyivät heti työhön. Asiaan vaikutti varmasti sekin, että luokasta sai poistua jo klo 12.45, jos teksti oli silloin valmiina. Tarkentavia lisäkysymyksiä kukaan ei tehnyt. Instruktio tuntui olevan kaikille selvä.

Aineisto on numeroitu sattumanvaraisessa järjestyksessä siten, että aineistojen A 1 - A 19, A 20 - A 39 ja A 40 - A 59 kirjoittajat olivat opiskelleet äidinkielen kurssin 5 eri opetusryhmissä. Lukio on luokaton, kurssimuotoinen lukio, joten opetusryhmät koostuvat eri jaksoissa eri ohjausryhmien opiskelijoista. Näin ollen samalla opiskelijalla voi olla samassa oppiaineessa eri opettajia oppiaineen eri kursseilla. Yleensä kuitenkin äidinkielen kursseilla 1 - 5 opiskelijalla on ollut sama opettaja. Vasta kurssilla 6 ohjausryhmät ovat sekoittuneet. Äidinkielen kurssit 1 ja 2 suoritetaan pääsääntöisesti lukion ensimmäisen vuoden aikana, kurssit 3 - 5 toisen vuoden ja kurssi 6 kolmannen opiskeluvuoden aikana.

Tutkimusaineisto kerättiin toisen vuoden opiskelijoilta, koska heillä on takanaan jo 11 vuotta äidinkielen opiskelua: yhdeksän vuotta peruskoulussa ja 5 pakollista äidinkielen kurssia lukion kahden opiskeluvuoden aikana.

Konkreettisen tutkimusaineiston muodostavat ruudulliselle konseptipaperille lyijykynällä kirjoitetut tekstit. Aineiston tekstit ovat hyvin lyhyitä. Aineiston lyhimmissä tekstissä (A 37) on vain 38 sanetta eikä pisinkään (A 45) ole kuin 138 saneen pituinen.

Jo ensimmäisillä lukukerroilla kiinnitin huomiota tekstien yhtenevyyteen. Miltei kaikki tekstit ovat yleiskielisiä, ja ne noudattavat pohtivan tekstityypin, ekspositorisen tekstin, rakennetta. Tämä varmastikin johtuu koulukontekstista, jossa tekstit on tuotettu. Tekstejä tuotettiin kuin koevastauksia tai aineita. Ainoastaan kolme tekstiä poikkeaa tavanomaisesta tyylilajista. Yksi teksti (A 8) on tuotettu tajunnanvirtatekniikalla. Kirjoittaja on antanut sanojen virrata vapaasti ilman kontrollointia. Tekstiä en ole käyttänyt tutkimuksessa, vaikka se kulkee numeroituna muun aineiston joukossa. Kaksi tekstiä, A 42 ja A 52, ovat selkeitä mielipidetekstejä. Tekstissä A 42 kirjoittaja vuodattaa paperille negatiiviset tunteensa äidinkieltä kohtaan. Hän aloittaa huudahduksella *Yksi mikä on varmaa on, että kielioppi on tylsää!* ja lopettaa huudahdukseen *Yksi tärkeä asia meinasi unohtua: KANNUSTUS! Missä se on !?!?* Myös tekstissä A 52 käytetään runsaasti tekstuaalisia tehostuskeinoja, muun muassa suuraakkosia: *No ensiksi tulee mieleen "IIKK" ja "AARRGHH" tai jotain muuta sellaista.* Näitä kolmea tekstiä lukuunottamatta tekstit

ovat yleensä asiatyylisiä ja sävyltään neutraaleja. Ainoastaan asiatyylisen tekstin lopussa saattaa olla kirjoittajan mielipiteenilmaus tai kannanotto, jossa joskus käytetään myös puhekieltä.

Tekstien yhtäläisyys näkyy myös sisällössä. Teksteissä kerrotaan hyvin samantapaisin ilmauksin siitä, mitä sanasta äidinkieli heille tulee mieleen. Eri kirjoittajien teksteissä mainitaan toistuvasti samoja asioita. Kun tehtäväksi oli annettu täysin rajaamaton aihe kirjoittaa ajatuksia äidinkielestä, eikä opettajan kysymyksiä tai yhteisiä keskusteluita aiheita johdateltu mihinkään suuntaan, olisi luultavaa, että tekstien välillä olisi suurta vaihtelua.

Tekstien yhtenevyys kertoo mielestäni juuri sosiaalisesti konstruoituneesta *äidinkieli*-sanankäytöstä. Yhteiset koulukokemukset ovat vaikuttaneet siihen, että merkitys syntyy samassa diskurssissa. Äidinkielestä ikään kuin kuuluu puhua tietyllä tavalla. Tutkimuksessani kuvaan ja analysoin tätä diskurssia. Kuvaan sitä, miten koulukontekstissa puhutaan äidinkielestä. Millaisen äidinkieli-diskurssin 11 kouluvuotta ovat tuottaneet?

Toinen tekstejä lukiessani esille noussut piirre oli niiden ulkokohtaisuus. Tekstien kirjoittajat ilmaisevat asioita, kuin he eivät olisi niihin itse osallisia. Teksteihin tuntuu kirjoittautuvan asioiden kulkuun osallistumaton subjekti. Lingvistisin keinoin paneudun tutkimuksessa tähän ilmiöön. Mikä tuottaa teksteihin subjektin ulkopuolisuuden?

4.4. Ilmiön laadun asettamat vaatimukset analyysille ja tulkinnalle

Tutkimukseni liittyy ihmistieteisiin, joissa ihmistä tutkitaan kokonaisuutena, maailmaa yksilöllisellä tavalla jäsentävänä ja käsitteellistävänä. Tutkimuksessani erityinen on tärkeämpää kuin yleinen. Avainasemassa ovat yksittäiset tapauselosteet ja niiden tulkinta. En pyri tutkimuksessani saamaan esille yleistettävää tietoa, koska keskimääräistäminen ei tekisi oikeutta ilmiön ainutkertaisuudelle.

Sen lisäksi, että tutkimukseni kvalitatiivisuus merkitsee ilmiötä kapeuttavan semanttisen teorian laajentamista, se merkitsee myös merkityskäsitteen laajentamista avarammaksi kuin se kielitieteessä ymmärretään. Tutkittava ilmiö - sanan tuottamat merkitykset - liittyy laajempaan ihmistieteissä oleelliseen merkityksellistämisen käsitteeseen. Haluttaessa irrottautua luonnontieteellisestä tavasta tarkastella ilmiötä

ihmistieteissä puhutaan merkityksistä. Fysikaalisesti todennettavien ilmiöiden lisäksi on olemassa merkitysten maailma. Tällä tarkoitetaan sitä, että eläessään maailmassa ihminen antaa havaitsemilleen ilmiöille merkityksiä. Ihmistieteissä tutkimisen kohteena eivät ole määrällisesti mitattavat fysikaalisen maailman tapahtumat, vaan ihmisen fysikaaliselle maailmalle antamat merkitykset. (Varto 1992, 24 - 25.)

Omassa tutkimuksessani kieli on ilmiö, jota voitaisiin tutkia myös fysikaalisiin suureen. Kieli on visuaalisesti todennettavia merkkejä paperilla tai auditiivisesti havaittavia ääniä. Tutkimisen kohteena ovat kuitenkin ihmisen sanahahmolle antamat merkitykset. Nämä ihmisen sanoille antamat merkitykset kietoutuvat hänen koko kokemusmaailmaansa. Kuultaviin äännehahmoihin tai nähtäviin kirjoitusasuihin liitettävät merkitykset on omaksuttu siinä elämänpiirissä, jossa kielenkäyttäjä on kasvanut. Erilaiset kielenkäyttötilanteet ovat muovanneet sitä mieltä, jonka hän liittää kuultuun tai nähtyyn sanahahmoon.

Merkityksellistäminen perustuu käytännölliseen elämään, jota Wittgenstein kutsuu ”elämän muodoksi” ja Husserl ”elämismaailmaksi”. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat semanttisen viittaussuhteen perusta. Kieli kytkeytyy elämäkäytäntöihin. Kieltä ei ole ilman ihmisyhteisöä ja yhteistä elämismaailmaa. Semanttisten suhteiden tarkastelulle ei tehdä oikeutta, ellei oteta huomioon, miten referenssijärjestelmä kytkeytyy kokemuksiin. (Aaltola 1992, 6.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaan ihmisen olevan intentionaalinen olento, joka tietoisesti rakentaa käsityksiä ja osaa niitä myös kielellisesti ilmaista (Ahonen 1996, 121 - 122). Siksi tutkielmani aineistona ovat informanttien omat kielelliset tuotokset. Koska tekstit ovat opiskelijoiden kokonaista omaa kieltä, ei kysymyksiin tai ohjailulla manipuloitua, aineistossa näkyy ihmisen intentionaalisuus. Hän käyttää kieltä omalla tavallaan ja omien tarkoituseriensä mukaisesti.

Sanalla on merkitys vain, kun sitä käytetään. Ilmaisun merkitystä voidaan tarkastella vain tarkastelemalla sitä, mitä kyseisellä ilmaisulla tehdään. Kielellisellä merkillä ei ole merkitystä kielenkäytön ulkopuolella. (Aaltola 1992, 82.)

Tutkimusmenetelmäni ohjaa ajatus siitä, että merkityksiä voidaan tarkastella vain todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Kieli on ihmisen sosiaaliseen elämänpiiriin kuuluva asia, ja ilmiölle tehdään vääryyttä, jos sitä tutkitaan muussa kuin normaalissa kielenkäytössä. Kielellisiä merkityksiä tutkittaessa on tutkittava kieltä kontekstissaan. Kun tutkitaan sanan saamaa merkitystä, on tutkittava koko kontekstia, jossa sana esiintyy. Tämä toteutuu, kun tutkin *äidinkieli*-sanan merkitystä

lukiolaisten teksteissä. Sanan merkityksen ajattelen muotoutuvan tekstiyhteydessään, joka konkreetilla tasolla tarkoittaa leksikaalisia ja morfologisia valintoja. Sanan merkitys muotoutuu siis siinä, missä ja millaisessa yhteydessä sitä käytetään. Kun tarkastelen sitä, millaisia adjektiiveja, verbejä ja substantiiveja ja millaisia sananmuotoja teksteissä käytetään, tarkastelen sitä, miten kielenkäyttö synnyttää sanan merkityksen.

En usko pääseväni ilmiön lähelle, jos pyytäisin ihmisiä itse määrittelemään sanan *äidinkieli* sisällön. Sanan sisältö, sille annettu merkitys tulee esiin siinä, miten sanaa käytetään, millaiseen kontekstiin se liitetään. Jotta tietäisin, mitä opiskelija tarkoittaa sanalla *äidinkieli*, tarkkaan sitä, millaisissa yhteyksissä hän sanaa käyttää. Sen vuoksi opiskelijoille annettu kirjoitustehtävä on ollut muodoltaan niin väljä: Kirjoita, mitä sinulle tulee mieleen sanasta *äidinkieli*.

Myös Ahonen kiinnittää huomiota kokonaisuudesta erottamattomien merkitysten tarkastelemiseen: ”Ilmaisun merkitys on luonteeltaan kontekstuaalinen ja intersubjektiivinen. Se paljastuu usein vasta asia- ja tilanneyhteydestä. Siksi ilmaisua tulee tarkastella näitä yhteyksiä vasten sen sijaan, että se otettaisiin sellaisenaan erillisenä aineiston paloina.” (Ahonen 1996, 124.)

Tutkimukseni on aineistolähtöistä, sitä ohjaa ns. grounded theory, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuksen teoreettinen tausta muotoillaan aineiston tulkinnan pohjalta. Tämä aineistopohjainen teoria muotoutuu aineiston ja aikaisempien teorioiden kanssa yhteisessä vuorovaikutuksessa. (Ahonen 1996, 123.) Käyttämällä aineistolähtöistä teoriaa haluan tehdä oikeutta ilmiölle, jotta se näyttäytyisi kaventamattoman ja ohentamattomana.

Kari Palonen, poliittisten tekstien tutkija, esittelee teoksessaan *Tekstistä politiikkaan* (1988) aineistolähtöistä tutkimusmenetelmää. Tutkimus on hänen mukaansa tulkintaa. Tutkimuksessa ei ole kyse ilmiön tyhjentävästä selvittämisestä kuten rikostutkinnassa tai sanaristikon ratkaisemisessa. Tutkimisessa on paremminkin kyse jo ymmärretyn paremmin ymmärtämisestä. Tutkimus on prosessia, jossa ei lopullista päätepistettä tavoiteta. Tutkijan on hänen mukaansa suostuttava siihen, että uusissa tutkimuksissa ilmiön ymmärtäminen yhä lisääntyy ja täsmentyy.

Tutkiminen on Paloselle lukemista, päättelyä ja kirjoittamista. Aineistoa luettaessa tarkastellaan tekstin tilastollisia, argumentoivia ja kertomuksellisia rakenteita. Tekstin tilastolliset rakenteet ovat helposti tekstistä eristettäviä,

esimerkiksi jokin sana esiintyy aineistossa muita useammin. Argumentoiviin rakenteisiin kuuluvat muun muassa tekstin loogiset, kieliopilliset, semanttiset ja retoriset piirteet. Tekstin kertomuksellisia rakenteita tarkasteltaessa tutkitaan esimerkiksi sitä, noudattaako teksti konventionaalista kertomuksen rakennetta vai poikkeaa se siitä. Palonen pitää tärkeänä myös tekstin implisiittisten piirteiden huomioimista. Tekstin rakenteet tuottavat aina tietoa myös kirjoittajan ajatuksista. Tutkijan on otettava tulkinnassaan aina huomioon myös tekstin konteksti: missä, milloin ja kenelle teksti on tuotettu.

Tekstin lukemisessa on Palosen kuvaamassa tekstien tutkimusmenetelmässä tärkeää eksegeesi, tekstin ymmärtämisen kannalta oleellisten ilmiöiden esiin nostaminen. Vasta tarkan, tekstiä erittelevän lukemisen jälkeen voidaan aineistolle tehdä kysymyksiä. Palosen malli poikkeaa siis menetelmästä, jossa heti tutkimuksen alussa esitetään tutkimushypoteesi ja muotoillaan tutkimusongelma. Palosen mukaan vasta aineiston analysoinnin jälkeen tutkija voi ymmärtää, mitä aineistolta voi kysyä.

Päätelyvaiheessa Palonen kehottaa tutkijaa aineiston ylittämiseen. Aineistoa yleistetään niin, että voidaan sanoa siitä jotain yleisellä tasolla. Tämän aineiston teoreettisen tarkastelun jälkeen aineistoa luetaan uudelleen. Toiselle lukukerralle on tyypillistä, että aineisto asettuu Palosen sanoin vastarintaan. Aineistosta löytyy piirteitä, jotka eivät olekaan sopusoinnussa ensimmäisen vaiheen analyysin kanssa. Tämä aineiston vastarinta tuottaa Palosen mielestä tutkimukselle tärkeintä tietoa, ja siihen perustuu tutkimuksen kiehtovuus.

Kirjoittaminen on Tekstistä politiikkaan -teoksen mukaan monivaiheisen tutkimusprosessin raportointia, jossa eristetään omaelämäkerrallinen metateksti itse tutkimuksen kulusta. Tutkimustyön raportointi on näin valtaisan jäävuoren huippu. Pitkästä tutkimisprosessista tiiviisti esitellään oleelliset löydökset.

Omassa tutkimuksessani olen noudattanut Palosen esittelemää tutkimusmenetelmää. Aineistoa olen lukenut uudestaan ja uudestaan. Semanttisten teorioiden avulla olen suorittanut eksegeesiä: olen poiminut aineistosta ilmiön ymmärtämisen kannalta merkittäviä piirteitä. Aineiston luokittelu perustuu tähän eksegeesiin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kielen piirteitä. Kuten luvussa 3 esitellystä teoreettisesta taustasta ilmenee, kielelliset piirteet kertovat kieliyhteisöstä, jossa kieltä käytetään. Ei ole yhdentekevää, millaisia leksikaalisia ja morfologisia piirteitä kieli sisältää. Kielen pintatasossa näkyy syvärakenne: kirjoittajan rooli ja aiheeseen

liittyvä diskurssi. Tiettyyn diskurssiin kuuluvat tietyt sananvalinnat ja kielen muotopiirteet. Tutkimuksessani selvitän, miten sananvalinnat ja morfologiset piirteet heijastavat puheenaihetta, äidinkieli-käsitettä. Millaisin sananvalinnoin puhutaan äidinkielestä ja mitä nämä kielelliset valinnat kertovat tarkastelun kohteesta?

Aineiston luokittelussa tärkeänä kriteerinä on ollut piirteiden toistuvuus, joka kertoo yhteisössä luonnollistuneesta tavasta käyttää sanaa *äidinkieli*. Millaiset kielelliset ilmiöt nousevat toistuvasti teksteistä esiin? Vaikka tutkimus on luonteeltaan selkeästi kvalitatiivinen, myös kvantitatiivisia seikkoja käytetään sen määrittelemiseen, mikä on teksteissä yleistä ja luonteenomaista. Kvantitatiivisten seikkojen esille nostaminen tuo esille ilmiön laatua. Konkreettisesti eristettävät kielen piirteet kertovat sosiaalisessa kanssakäymisessä omaksutusta *äidinkieli*-sanaan liittyvästä diskurssista.

Aineistoa yhä uudestaan lukiessani ja luokitellessani *äidinkieli*-sanan merkitykseen näytti leimaavana kuuluvan leksikaalisin ja morfologisin valinnoin ilmaistu ambivalenttisuus. Teksteihin syntyy positiivisuuden ja negatiivisuuden, staattisuuden ja dynaamisuuden, passiivisuuden ja aktiivisuuden sekä konkreettisuuden ja abstraktisuuden vastakkaisuus. Esimerkkien avulla analysoin sitä, miten merkityksen vastapoolit muodostuvat. Ennen *äidinkieli*-sanan merkitykseen sisältyvän vastakkaisten komponenttien käsittelemistä esittelen *äidinkieli*-sanan prototyyppiset esiintymät.

Merkitys voi syntyä tekstissä eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Aineiston teksteissä *äidinkieli*-sanan merkitys syntyy eksplisiittisesti, selvästi havaittavasti, mutta myös implisiittisesti, kätkeytyä. Implisiittiset merkitykset sisältyvät kielellisiin valintoihin ja niiden esiin nostaminen vaatii tutkijalta enemmän päättelyä ja tulkintaa. (Heikkinen 1999, 100 - 101.)

Lukuihin 5 ja 6 sisältyvät aineistossa eksplisiittisesti ilmaistut merkitykset. Luvuissa 7, 8 ja 9 esittelen aineistossa implisiittisemmin esiin tulevaa *äidinkieli*-sanan merkitystä.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Vastaavatko tutkimuksessa esiin nostetut merkityskategoriat tutkimushenkilöiden itse tarkoittamia merkityksiä ja vastaavatko ne teoreettisia lähtökohtia? (Ahonen 1996, 152 - 156.) Tutkimuksessani pyrin jatkuvasti lainaamaan eri kategorioiden esittelyn yhteydessä tutkimushenkilöiden omia ilmaisuja, jotta en kaventaisi ja pinnallistaisi tutkittavaa ilmiötä. Näin haluan tutkimushenkilöiden oman äänen pääsevän tutkimuksessa esiin.

Teoreettisiin lähtökohtiin palaan aineiston esittelyn yhteydessä, jotta teoria ei jäisi irralliseksi, vaan todellakin grounded theoryn mukaisesti teoria ja aineisto keskustelisivat keskenään. Aineistolähtöisen tutkimuksen ongelmana on vain se, että tämä teorian ja aineiston käymä keskustelu ei milloinkaan tunnu päättyvän. Ilmiö ei tule koskaan tyhjentäväksi selitetyksi. Siitä löytyisi aina uusia esiin nostettavia mielenkiintoisia piirteitä.

Tutkimuksessani pyrin noudattamaan Varton esittelemiä ”ankaran tieteen” periaatteita (1992, 14 - 16). Tutkittava ilmiö on kietoutunut ihmisen elämismaailmaan, ja siksi otan huomioon koko sen kontekstin, jossa *äidinkieli*-sana esiintyy opiskelijoiden itse tuottamissa teksteissä. Varton määrittelemiä kriteereitä tutkimukseni soveltaa seuraavalla tavalla:

1. Tutkimustyöni on kietoutunut elämäkäytäntöihin ja kysymykset nousevat tästä. Tutkimukseni liittyy koulukontekstiin, jossa itse olen osallisena. Tutkimuksen lähtökohtana on opettamani aineen sisällön paremmin ymmärtäminen.
2. Pohdin tutkimuksen merkitystä elämälle, omalle elämälleni ja yleensä inhimillisille käytännöille. Tutkimuksessa esiin nouseva ilmiön staattisuus, passiivisuus ja abstraktisuus antaa minulle aihetta pohtia sitä, miten äidinkielen opiskelussa voitaisiin käyttää hyväksi opiskelijan luontaista dynaamista, aktiivista ja konkreettista suhdetta omaan äidinkieleensä.
3. Pyrin ongelmallistamaan sen, mikä on itsestäänselvää ja mitä pidetään ”normaalina” tai ”luonnollisena”. Aineistossa äidinkielestä puhutaan hyvin tavalliseen tapaan. Ensi silmäyksellä siitä ei nouse mitään erityistä esiin. Juuri tämän luonnollisuuden ja normaaliuden nostan tutkimuksen kohteeksi. Tarkastelen sitä,

mitkä kielen piirteet tekevät aineistosta niin normaalia ja tavanomaista, koska juuri näissä piirteissä tulee ilmi luonnollistunut tapa puhua aiheesta.

4. Katson, että minä tutkijana ja tutkittava ilmiö kuuluvat samaan todellisuuteen, joten näen tutkimustyön elämäntätöihin osallistuvana toimintana, jolla on vaikutuksia usealle eri taholle. Koska tutkin käsitettä kielen piirteiden avulla, kuulun itse tutkittavan ilmiön kanssa samaan todellisuuteen. Olen saman kieliyhteisön jäsen ja siksi voin ymmärtää myös kieleen implisiittisemmin kätkeytyneitä merkityksiä. Monitieteisyys tutkimuksessani tukee myös ajatusta todellisuuden ykseydestä. Lingvistiikka ja kasvatustiede kulkevat tutkimuksessa käsi kädessä, koska myös ilmiö, jota tutkin on hajottamaton.

5. En näe tosiasioita neutraaleina vaan käsitän arvottamisen tosiasioiden ymmärtämisenä. Koska ymmärrän äidinkieli-käsitteen muotoutuneen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tiedän käsitteeseen liittyvän myös ideologista arvolatausta. Myös tämän puolen nostan tutkimuksessani esiin.

6. Tutkimustyön päämääränä on rikastaa inhimillistä olemassaoloa, syventää ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme; tutkimuksella on näin ollen aina syvä eettinen merkitys inhimillisen toiminnan arvottajana. Tutkimustulosten tulkintaa ohjaa ajatus siitä, että äidinkieltä voi opettaa hyvin tai huonosti. Yksinkertaistaen voin todeta, että kun äidinkieltä opetetaan huonosti, opiskelija on opetuksen kohde, jonka päälle kaadetaan vieraskielisiä, käsittämättömiä termejä eikä oteta huomioon hänen kielikykyään ja lämmintä persoonallista suhdetta omaan äidinkieleensä. Äidinkieltä opetetaan hyvin, kun opiskelua ohjaa syvä ymmärrys äidinkielen erityisestä laadusta, jolloin opiskelija voi olla kokemusmaailmansa aktiivinen subjekti.

5 ÄIDINKIELI - ENSIMMÄISEKSI OPITTU KIELI

Suomen kielen perussanakirjan (1995) mukaan *äidinkieli* tarkoittaa kieltä, ”jonka ihminen ensimmäiseksi oppii ja jota hän parhaiten tai yksinomaan taitaa”. Tämä *äidinkieli*-sanana prototyypin merkitys esiintyy aineistossa hämmästyttävän harvoin. Esittelen kaikki nämä esiintymät.

Prototyypisessä merkityksessään äidinkieli yhdistetään äitiin tai yleensä vanhempiin, joilta äidinkieli peritään. A 1 yhdistää kielen oppimisen aktiiviseen tavoitteelliseen toimintaan. Äiti hänen mukaansa opettaa kieltä. Tässä esimerkissä kielenoppimisen ei katsota olevan automaattisesti ja passiivisesti omaksuttava taito. Attribuutti *tunnollinen* korostaa äitien aktiivista panosta. He ovat kielen opettajia.

Äidinkieli, äitimme ovat tehneet tunnollista työtä, kun ovat opettaneet meille jalon puhumisen taidon (A 1).

Toisin kuin esimerkissä A 1 seuraavassa tekstissä (A 47) äidinkieli on ennemminkin omaksuttu kuin opittu. Äidinkieli on osa kulttuuria, johon kirjoittaja on syntynyt. Äidinkielellään hän kuunteli pienenä äitinsä kertomia satuja. Kieli on alusta alkaen ympäröinyt häntä. Hän elää siinä.

Se on osa kulttuuria, johon synnyin ja jossa kasvin, se on kieli, jolla äiti kertoi minulle iltasatuja kun olin lapsi (A 47).

Äidinperinnön lisäksi A 18 liittyy äidinkielen identiteettiin. Äidinkieli kertoo, mistä ihminen on kotoisin.

Äidinkieli merkitsee sananmukaisesti äidiltä perittyä kieltä. Yleensä lapset oppivat saman kielen mitä heidän vanhempansa puhuvat. Perityvä asia sekun. Se kertoo mistä ihminen tulee ja on kotoisin. (A 18.)

Äidinkielestä vanhemmilta opittuna taitona puhuu myös A 48.

Hän käyttää omaa kieltään, jonka on vanhemmiltaan oppinut (A 48).

Tekstissä A 35 äidinkieli yhdistetään kotiin käyttämällä yhdyssanaa *kotikieli*. Sillä tarkoitetaan kotona puhuttavaa kieltä. Lukijan mielessä *koti*-sanaan liittyvät vahvat konnotaatiot, jotka liittyvät sen turvallisuuteen, äitiin ja lapsuuteen. Tekstissä todetaan, että *äidinkieli*-sanana merkitystä värityvät kuitenkin enemmän koulu- kuin kotikokemukset.

Äidinkieli tuo ensimmäisenä mieleen *kotikieleni*, joka on suomi, mutta oppiaineena siitä on varmaan enemmänkin muistelmia (A 35).

Tekstissä A 48 tuodaan esille ristiriita, joka on vanhemmilta opitun äidinkielen ja koulussa opiskeltavan äidinkielen välillä. Tällä ristiriidalla hän viittaa luultavasti kotona opittuun murteeseen, jota ei kuitenkaan voi käyttää kouluteksteissä.

Äidinkieli on myytti. Se on sitä mitä vanhempasi sinulle opettavat ja jota puhut, mutta kun opiskelet äidinkieltä, et saa käyttää sitä. (A 48.)

Tekstissä A 25 äidinkieli yhdistetään kielenkehitykseen ja sen tarkasteluun psykologian tunneilla.

Äidinkieli -sana tuo myös mieleeni psykologian tunneilla opitut asiat lapsen kielenkehityksestä. Jokainen oppii kielen yksilöllisesti harjaantuen. (A 25.)

Aineistossa A 9 erotetaan vieras kieli ja äidinkieli. Vieraita kieliä opetellaan, mutta jokaisella ihmisellä on kuitenkin erityinen äidinkieli. Tekstissä äidinkieleen liitetään *juuri*-metafora. Äidinkielellä on samoja ominaisuuksia kuin juurella, ja metaforan avulla ne liitetään toisiinsa. Juuren avulla kasvi kiinnittyy kasvualustaansa ja saa ravintoa. Metaforassa samat piirteet liitetään *äidinkieli*-sanaan. *Juuri*-metaforaa käytetään myös tekstissä A 17.

Voimme opetella vaikka kuinka monta kieltä, mutta meillä kaikilla on kuitenkin oma *äidinkielemme* ja siellä sijaitsevat meidän *juuremme* (A 9).

Siinä kielessä ovat *juureni*, minuuteni (A 17).

Seuraavassa esimerkissä (A 33) *äidinkieli*-sanank merkitys liittyy kommunikointiin. Kielellä toimitaan ja sen avulla otetaan vastaan tietoa. Äidinkieleen kirjoittaja liittää sen henkilökohtaisuutta ja tärkeyttä korostavat attribuutit *oma* ja *rakas*.

Ensin tulee mieleen *oma rakas* kieleni, minkä avulla toimin ja vastaanotan tietoa (A 33).

Tekstissä A 59 ymmärretään, että kaikilla on oma äidinkieli. Äidinkieli ei ole välttämättä sidoksissa maahan, koska eri maissa asuvilla voi olla sama äidinkieli. Mielenkiintoisesti hän irrottautuu ajatuksesta, että kansallistunto olisi välttämättä yhteydessä kieleen. Hän toteaa, että kielen arvoa ei vähennä se, että se ei ole jonkin maan yksityisomaisuutta.

Sana ”Äidinkieli” tuo mieleeni kaikkien maailman maiden erilaiset kielet. Muutamilla mailla on sama äidinkieli, kuten esimerkiksi englantia puhutaan Iso-Britanniassa, USA:ssa, Kanadassa, Australiassa jne. Se ei kuitenkaan vähennä kielen eikä maiden arvoa. (A 59.)

Myös tekstissä A 53 on eksplisiittisesti esillä ajatus siitä, että jokaisella ihmisellä on oma äidinkielenensä. Kommunikoinnin edellytyksenä on, että opettelee myös vierasta kieltä, jonkun toisen omaa äidinkieltä.

On myös suositeltavaa osata jonkun toisen äidinkieltä (A 53).

Tekstissä A 34 näkökulma on suomalainen. Äidinkieli on suomea, eikä sillä pärjää muualla kuin Suomessa.

Äidinkieli on sellainen kieli, millä ei pärjää maailmalla muissa maissa muuta kuin sen omassa kotimaassa eli Suomessa (A 34).

Tekstissä A 22 kirjoittaja tuo esille ristiriitaisen tilanteensa: mikä on hänen äidinkielenensä. Hän on syntynyt Pietarissa ja lapsena hän on puhunut venäjää. Nyt hän asuu Suomessa ja puhuu enimmäkseen suomea.

Äidinkieli-sanasta syntyy ristiriitainen tilanne minun kohdalla. Mitä yleensä sanalla ”äidinkieli” tarkoitetaan? Onko se ”äidin” kieli vai onko se kieli, jolla joudut enimmäkseen puhumaan?

Lapsuudessa puhuin venäjää, koska olen syntyperäisin Pietarista, mutta yläasteella aloitin puhumaan suomea, koska silloin me muutimme Suomeen. (A 22.)

Prototyypillisessä merkityksessään *äidinkieli*-sanaa käytetään aineistossa siis varsin harvoin. Vain muutaman kerran mainitaan äidinkielen olevan ensimmäiseksi opittu kieli, ja sanaa käytetään Suomen kielen perussanakirjan antamassa merkityksessä. Tässä merkityksessä sanaan sisältyvät vahvat kotiin, äitiin, iltasatuihin ja lapsuuteen liittyvät konnotaatiot. Esitellyissä esimerkeissä sanaan ei liity oppiaine-merkitystä, eikä se liity koulukontekstiin. Nämä *äidinkieli*-sanan kaksi eri merkitystä, prototyyppinen merkitys ja oppiaine-merkitys, näyttävät kirjoittajien käsittekkategorioiden olevan erillisiä, kuten esimerkeistä A 35 ja A 48 käy ilmi.

6 POSITIIVISUUS - NEGATIIVISUUS

6.1 Positiivinen äidinkieli

Aineistossa esiintyvät toistuvat leksikaaliset piirteet kertovat kuvattavan asian, äidinkielen, arvottamisesta. Leksikaalisilla valinnoilla luodaan vastakkaisuutta, jossa ilmiö jaetaan positiiviseen ja negatiiviseen. Vastakkaisuus ei ole antonymista, vastakkaista, vaan jyrkän komplementaarista. Tekstikonteksti luo kuvaa kahtia jaettujen ominaisuuksien ja ilmiöiden maailmasta.

Aineistossa äidinkielen positiivisuus liittyy tuttuuteen ja turvallisuuteen. Äidinkieli on koti ja isänmaa. Siihen liittyvät suomalaisuuteen kuuluvat asiat. Aineistossa esiintyvä *äidinkieli*-sanaan liittyvä positiivinen lataus näkyy hyvin tekstissä A 17. Kirjoittaja kuvaa sitä, kuinka latteita ovat vieraalla kielellä ilmaistut ajatukset. Niistä puuttuu äidinkieleen kuuluva syvyys ja vivahderikkaus. Vieraskieli kuulostaa kummalliselta molotukselta. Suomen kieli kuulostaa suomalaisen korvissa kauniilta, koska siihen sisältyvät muistot ja kokemukset. Se on täynnä omaa henkilökohtaista historiaa.

ÄIDINKIELI

Äidinkieli isänmaassa. Äidinkieli suomi on tuttua ja turvallista. Kieli, jolla ajatellaan ja koetaan. Tunnetilat pystyy parhaiten ilmaisemaan omalla äidinkielellä kuin millään muulla kielellä. ”I love you” ei merkitse mitään, ”Minä rakastan sinua” merkitsee kaikkea. Jotain suurta ja yli-inhimillistä. Se ei ole ohimennen heitetty sananparsi; ”I love chocolate” ”I love icecream”, lauseita vailla syvämerkityksellisiä tarkoituksia.

Kuinka ihanalta kuulostaakaan rakas suomen kieli venäjän ja saksan molotuksen keskeltä. Siinä kielessä ovat juureni, minuuteni. Sen kielen keskellä en ole yksin; läsnä ovat menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus, vieraissakin ihmisissä jotain oudon tuttua. Kuinka onnellista onkaan nähdä toinen suomalainen vieraalla maalla, hän on kuin sukua sinulle; hänessä on jotain niin samaa. Kuinka hyvä mieli tuleekaan kuullessaan taas oman kielen tutut soinnut korvissaan.

Kun kuuntelet kaksi viikkoa eri kielten sekamelskaa, kuinka slaavilaiset kielet räpättävät mieletöntä vauhtia, toteat: ”Voi, taivas, kuinka suomi on kaunis kieli. Sieluni ja sydämeni kieli.” (A 17.)

Kontekstissa tuttuus vaatii vastapoolikseen vierauden. Äidinkielen positiivisuus on tuttuutta ja turvallisuutta, vieraan kielen negatiivisuus on sen vierautta. Komplementaarinen vastakkaisuus sisältyy ominaisuuksiin tuttu - vieras.

6.1.1 Oma äidinkieli

Sana *oma* esiintyy aineistossa peräti 66 kertaa. Sanan *oma* merkitys määritellään Suomen kielen perussanakirjassa (1995) seuraavasti: ”1. jonkun omistama tai hallitsema, jollekulle, johonkin kuuluva 2. johonkin ryhmään, yhteisöön tms. kuuluva 3. jonkun itsenäistä asemaa tai toimintaa tähdentämässä 4. erityinen, erillinen, itsenäinen, itsenäisen kokonaisuuden muodostava, jollekin ominainen, luonteenomainen, tunnusmerkillinen, karakteristinen”. Tämän adjektiivisen käytön lisäksi sanaa *oma* käytetään substantiivisesti ”jostakin tai jollekulle kuuluvasta, jonkun omistamasta tms.” (esim. ”Älä ota toisen omaa. Panna lisää omistaan. Vaatia omansa takaisin. Puhua omiaan.”)

Oma-sanaa käytetään aineistossa yleensä *äidinkieli*-sanana attribuuttina. Sana *oma* ilmentää tunnetta siitä, että äidinkieli on henkilökohtainen, omaan itseen liittyvä asia. Sanaan liittyy henkilökohtaisuuden sävy. Äidinkieli on yksilöllisellä tasolla läheisesti omaan persoonaan liittyvä asia. Sanalla *oma* ilmennetään myös suomalaisten yhteistä omaisuutta. Suomen kieli on ryhmän, kaikkien suomalaisten, yhteistä omaisuutta. Se merkitsee myös vierauden vastakohtaa. Toiset puhuvat toisin, itselle vieraalla tavalla. Äidinkieli on tuttua ja turvallista. *Oma*-sana luo kontrastia suomen kielen ja muiden kielten välille. *Oma*-sana implikoi vastakohtaisuutta oma - toinen.

Teksteissä A1, A 2, A 5, A 9 ja A 19 *oma*-sanalla äidinkieli liitetään suomalaisten omaisuudeksi. Se on asia, joka kuuluu suomalaisille. Tekstissä A 19 viitataan siihen, että oma äidinkieli ei ole itsestäänselvyys. Omaisuus voi joutua riistettäväksi. Äidinkieltä, yhteistä omaisuutta, on myös puolustettava.

Toiveena olisi, että meidän suomalaisten *oma* äidinkieli suomi pysyisi elossa tuleville lapsille ja lapsenlapsille (A 1).

Opetellaan myös tuntemaan, kuinka *omalla* kielellä on tehty hienoa kirjallisuutta ja kuinka monipuolisesti voi äidinkieltänsä käyttää (A 2).

Käytämme *omaa* äidinkieltämme suomea. Äidinkieli tuo myös mieleeni koulun lisäksi oman maamme itsenäisyyden, siniristilipun ja järvet. *Oma* äidinkieli on asia, josta jokainen saa olla ylpeä. (A 5.)

Sanasta äidinkieli tulee mieleen äidinkielen tunnit, jolloin olemme opetelleet lukemaan ja kirjoittamaan tätä meidän *omaa* äidinkieltämme suomea (A 9).

Äidinkieli on osa minuutta, suomalaisuutta. Se on merkki vahvuudesta ja sinnikkäästä *oman* kielen etujen puolustamisesta. (A 19.)

Äidinkielestä mihin tahansa ryhmään, ei välttämättä suomalaisiin, kuulumisen kriteerinä puhutaan aineistossa A 2, A 6 ja A 18. Sanaa *oma* käytetään korostamaan ryhmään tai yhteisöön kuulumista.

Oma äidinkieli antaa tunteen siitä, että kuuluu johonkin ryhmään, kansaan, joka puhuu samaa kieltä (A 2).

Ensimmäisenä sanasta äidinkieli tulee mieleeni jokaisen kansan *oma* kieli, jolla kommunikoidaan saman kansan edustajien kanssa eli samaa kieltä puhuvien kanssa (A 6).

Yleisesti äidinkieli kuvastaa itsenäistä valtiota tai kansaa, jolla on *oma* äidinkieli, joka yhdistää tietyt henkilöt yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (A 18).

Oma äidinkieli on jakaantunut eri murteisiin ja kielessä on vivahte-eroja tietyn alueen mukaan (A 2).

Suomi on itsenäinen ja sillä on *oma* itsenäinen äidinkieli (A 16).

Äidinkieli on sellainen kieli, millä ei pärjää maailmalla muissa maissa muuta kuin sen *omassa* kotimaassaan eli Suomessa (A 34).

Teksteissä A 1, A 2, A 16 ja A 47 äidinkieli on henkilökohtaista omaisuutta. Se liittyy omaan persoonallisuuteen. Tämän vaikutelman synnyttää teksteissä käytetty possessiivisuffiksi. Henkilökohtaisuuden tuntua tekstiin A 17 tuo tunnetilojen ilmaisemisesta puhuminen. Tunnetilojen ilmaiseminen kuuluu hyvin intiimiin vyöhykkeeseen.

Ensimmäinen ajatus sanasta äidinkieli on se miten se on tullut minulle, *omaksi* osakseni (A 1).

Oppiaineena opetellaan käyttämään *omaa* äidinkieltänsä monipuolisesti ja laadukkaasti jotta kieli säilyisi hyvätasoisena (A 2).

Oman äidinkielesi avulla opit hahmottamaan vieraiden kielten uudet rakenteet ja lauseet (A 16).

Oma äidinkieleni suomi on minulle muutakin kuin vaikeaa kielioppia tai kommunikointiväline. Suomen kieli on minun *ikioma* kieleni, joka on vaikuttanut elämäni ja persoonallisuuteeni koko elämäni. (A 47.)

Tunnetilat pystyy parhaiten ilmaisemaan *omalla* äidinkielellä kuin millään muulla kielellä (A 17).

Tekstissä A 33 *oma*-sana ei muodosta sanaliittoa *äidinkieli*-sanan vaan *osa*-sanan kanssa. Omalta osaltaan hän pitää suomen kieltä lahjana, jonka hän on saanut.

Omalta osaltani pidän äidinkieltäni saatuna lahjana, suomen kielenä, joka on jokaisen suomalaisen yhteinen puhekieli (A 33).

Teksteissä A 2 ja A 47 *oma*-attribuutti liitetään kulttuuriin. Tekstissä A 2 todetaan, että äidinkielen avulla voi esittää omaa kulttuuriensa. Tekstissä A 47 äidinkieli antaa mahdollisuuden oman kulttuurin ja identiteetin luomiseen.

Äidinkielen avulla voi esittää *omaa* kulttuuriensa, sen ominaispiirteitä ja hauskoja yksityiskohtia (A 2).

Se sitoo kansan yhteen ja luo meille mahdollisuuden *oman* kulttuurin ja identiteetin luomiseen (A 4).

Tekstissä 57 *oma*-sanaa käytetään lähinnä Suomen kielen perussanakirjan määritelmän 4 mukaisesti. *Oma* tarkoittaa ”erityistä, erillistä, itsenäistä, itsenäisen kokonaisuuden muodostavaa, luonteenomaista”. Äidinkieli merkitsee asiaa, jonka avulla erottaudutaan muista. Sen avulla määritellään suomalaisuus. Tekstissä luodaan kontrasti oman ja vieraan välille. *Oma* on suomea, vieras venäjää. Kontekstissa suomen kielen vaikeudesta tulee positiivinen asia. Kielen vaikeus merkitsee myös kielen erityisyyttä. Kun kirjoittaja ensin toteaa, että oma kieli ja kulttuuri on säilytettävä kansainvälistyvässä maailmassa ja sitten toteaa suomen kielen olevan hankalaa ulkomaalaisille, syntyy vaikutelma kielestä kotina, johon vieras ei onneksi pääse tunkeutumaan.

Äidinkieli tuo mieleen isänmaan ja sen itsenäisyyden. En voisi kuvitellakaan itseäni puhumassa esim. venäjää. *Omaa* äidinkieltä ei voita mikään. Meidän tulisi tiukasti säilyttää *oma* kulttuuri ja kieleemme Euroopan yhdyntyessä. Emme saa ottaa liikaa mallia Amerikasta.

Meidän *oma* äidinkielemme suomi on todella vaikea, varsinkin ulkomaalaisten on hankala opetella suomen kielioppia ja eivätkä kaikki suomalaisetkaan sitä osaa. (A 57.)

Myös tekstissä 47 äidinkieli on oma siinä merkityksessä, että se on erityinen, erikoislaatuinen. Erityisyys syntyy siitä, että kieleemme ei muistuta muiden maiden kieliä. Tekstissä 55 viitataan suomen kielen vaikeuteen ja todetaan, että saamme olla ylpeitä, koska meillä on oma äidinkieli. Kaikkien maiden asukkaat eivät ole yhtä onnekkaita kuin me.

Olen onnellinen, että meillä on aivan *oma* erikoislaatuinen kieli, joka ei muistuta mitään muita Euroopan kieliä (A 43).

Oma kielemme, suomi, josta hehkuu annos vaikeasti ymmärrettäviä asioita. --
Kaiken kaikkiaan saamme olla ylpeitä *omasta* kielestämme; eihän kaikilla mailla edes ole *omaa* kieltä. (A 55.)

Tekstissä A 40 puhutaan kansainvälistymisestä. Kansainvälistymistä ja vieraiden kielten opiskelun tärkeyttä korostettaessa kirjoittajan mukaan unohdetaan oma

äidinkieli. Tekstissä A 19 puhutaan oman äidinkielen säilyttämisestä. Tämäkin teksti implikoi toisen äidinkielen uhasta.

Nykyään korostetaan paljon kansainvälisyyttä. Etenkin nuorisolle paapatetaan kuinka tärkeää on puhua montaa eri kieltä ja joskus unohdetaan täysin *oma* äidinkieli. (A 40.)

Sana merkitsee minulle *oman* äidinkielen säilyttämistä (A 19).

Kirjoitamme myös itse aineita ja muita kirjoitelmia *omalla* äidinkielellämme (A 18).

Minulle äidinkieli tuo mieleen *oman* suomen kielen (A 3).

Sitä pitää opettaa koulussa, koska *oman* kielen hyvin hallinta kuuluu hyvään sivistykseen (A 3).

I-luokalla piti opetella lukemaan ja kirjoittamaan *omaa* kieltä (A 3).

Kokonaisuutena kaikkien ihmisten *oman* kielen (A 3).

Äidinkieli edustaa kaikkea tätä, mutta se rajoittuu kuitenkin maan *omaa* kieleen, paitsi jos maassa on useampia virallisia kieliä (A 6).

Aineistossa *oma*-sana esiintyy myös *maa*-sanana attribuuttina. Äidinkieleen liittyy isänmaallinen aspekti.

Isämme sen sijaan ovat taistelleet *oman* maamme puolesta, siitä kunnia heille (A 1).

6.1.2 Kansaa yhdistävä, isänmaallinen äidinkieli

Teksteissä äidinkieli kuvataan ihmisiä yhdistäväksi tekijäksi. Se sitoo erilaiset ihmiset yhteen. Suomalaisten yhteenkuuluvuus perustuu äidinkieleen. He kuuluvat kielen perusteella samaan kansaan. Tätä äidinkielen ihmisiä yhdistävää piirrettä on eksplisiittisesti ilmaistu *yhtä*-sanueen jäsenillä: *yhteinen*, *yhteenkuuluvuus*, *yhdistää*, *yhtenäinen*. Teksteissä A 11, A 33, A 40 ja A 50 äidinkieli on juuri suomen kieltä. Tekstissä A 47 ei puhuta suomen kielestä, mutta sanalla *me* liitetään äidinkielen merkitys juuri meidän suomalaisten yhteyteen.

Tuntuu hienolta, kun maallamme on *yhteinen* kieli, jota meistä suomalaisista suurin osa puhuu äidinkielenään. Kieli luo *yhteenkuuluvuutta*. (A 11.)

Omalta osaltani pidän äidinkieltäni saatuna lahjana, suomen kielenä, joka on jokaisen suomalaisen *yhteinen* puhekieli (A 33).

Mutta tosiasiahan on, ettei suomen kieli katoa. Kansa on kuitenkin kaikesta huolimatta sidottu tiiviisti *yhteen*. (A 40.)

Äidinkielen merkitystä ihmiselle on vaikea määritellä, sillä se luo pohjan niin monelle asialle. Se sitoo kansan *yhteen* ja luo meille mahdollisuuden oman kulttuurin ja identiteetin luomiseen. (A 47.)

Kielemme ei muistuta juuri muita kieliä. Se tuo meille suomalaisille *yhteenkuuluvuuden* tunteen, me olemme suomalaisia meillä on yhteinen kieli joten me kuulumme *yhteen*. (A 51.)

Teksteissä A 19, A 20 ja A 25 eri ihmisiä yhdistävä äidinkieli voi olla mikä kieli tahansa. Äidinkieli yhdistää erilliset ihmiset yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, valtioksi tai kansaksi (A 19). Äidinkieli on yhteinen tapa kommunikoida (A 20). Äidinkieli on kansoja jakava elementti. Maailman väestön kansoiksi jakamisen perusteena on kieli (A 25).

Yleisesti äidinkieli kuvastaa itsenäistä valtiota tai kansaa, jolla on oma äidinkieli, joka *yhdistää* tietyt henkilöt yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Jokainen kuuluu näin johonkin eikä jää ulkopuolelle. (A 19.)

Mitä äidinkieli on kielenä? Se on *yhteinen* tapa kommunikoida samankielisten ihmisten kanssa. (A 20.)

Eri äidinkielet jakavat maapallon väestöä kansoiksi ja siksi *yhteinen* kieli on yksi nationalismin perusajatuksia (A 25).

Teksteissä puhutaan myös kansasta. Äidinkieli on se elementti, joka liittyy kirjottajat Suomen kansaan. *Kansa*-sanaan liittyy kansallisuusaate ja kansallishenki. Tekstit huokuvat isänmaallisuutta ja 1800-luvun suomalaisuusaatetta.

Oma äidinkieli antaa tunteen siitä, että kuuluu johonkin ryhmään, *kansaan*, joka puhuu samaa kieltä (A 2).

Kiitos 1800-luvun suomalaisuusaatteen, että suomen kielestä on tullut virallinen kielemme tälle pienelle *kansalle* ja toivottavasti se ei koskaan häviä tässä kielten kirjossa (A 44).

Äidinkieli tarkoittaa jokaiselle *kansalle* ja kulttuurille jotain elintärkeää ja pyhää. Snellmannia mukaillen: "...jos kieli häviää, niin *kansallishenki* häviää ja *kansa* häviää." Tuo sanonta kuvaa mielestäni kuvaa hyvin äidinkielen tärkeyttä *kansallisen* ja sitä kautta jokaisen ihmisen identiteetin luojana ja säilyttäjänä. Äidinkieli ja isänmaa ovat yhtä tärkeässä asemassa perusturvallisuuden luojina *kansan* olemassaololle. (A 45.)

Se sitoo *kansan* yhteen ja luo meille mahdollisuuden oman kulttuurin ja identiteetin luomiseen (A 47).

Ensimmäisenä sanasta äidinkieli tulee mieleeni jokaisen *kansan* oma kieli, jolla kommunikoidaan saman *kansan* edustajien kanssa eli samaa kieltä puhuvien kanssa (A 6).

Yleisesti äidinkieli kuvastaa itsenäistä valtiota tai *kansaa*, jolla on oma äidinkieli, joka *yhdistää* tietyt henkilöt yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Jokainen kuuluu näin johonkin eikä jää ulkopuolelle. (A 18.)

Itsenäisen maan ja *kansan* yksi tunnusmerkki on oma kieli (A 36).

Mutta tosiasiahan on, ettei suomen kieli katoa. *Kansa* on kuitenkin kaikesta huolimatta sidottu tiiviisti yhteen. Vaikka olemme EU:ssa ja asiat muuttuvat, suomen kieli on se mikä pysyy, eikä se muutu. (A 40.)

Kieli on ollut tärkeä meidän *kansallistunnon* (A 43).

Koska kieli on kansakuntaa yhdistävä tekijä, vieraat kielet uhkaavat kansan yhtenäisyyttä. Kansainvälistyminen ei ole aineistossa positiivinen vaan negatiivinen asia. Se on uhka. Tekstissä A 40 todetaan, että vieraiden kielten tärkeyden korostaminen saattaa johtaa oman äidinkielen unohtamiseen. Toisaalta hän on varma siitä, että suomen kielen asema säilyy eikä muutu, vaikka olemme Euroopan unionin jäseniä.

Nykyään korostetaan paljon kansainvälisyyttä. Etenkin nuorisolle paapatetaan kuinka tärkeää on puhua montaa eri kieltä ja joskus unohtetaan täysin oma äidinkieli. - - - Nyt kun Suomi on Euroopan Unionin jäsen tuntuu, että suomi on unohtettu täysin ja kaikki mitä tapahtuu Suomessa tapahtuu Euroopassa. - - Vaikka olemme EU:ssa ja asiat muuttuvat, suomen kieli on se mikä pysyy, eikä se muutu. (A 40.)

Tekstissä A 7 esitetään toive siitä, että suomalaiset säilyttäisivät kansainvälistymisen paineissa kielensä. Kansainvälistyminen yhdistyy tekstissä muotiin. Muotitietoiset eivät välitä kulttuurista ja perinnöstä. Vieras kieli, joka uhkaa suomea, on saksa.

Äidinkielemme on harvinaisuus, jota vain me suomalaiset puhumme. Näin ei ole monenkaan muun valtion kohdalla. Onhan meilläkin ruotsi valtakielenä ja muuttuvassa & kehittyvässä maailmassamme tulee varmasti yleistymään. Mutta toivottavasti suomalaiset haluavat säilyttää kulttuurinsa eivätkä muotitietoisina ala viemään perintöämme kokonaan pois. Mitenkä käy, jos EU:n myötä saksa alkaa yleistyä myös meillä ja valtakielemme, jo nytkin uhanalaisena, häviää pois. (A 7.)

Myös tekstissä A 57 todetaan, että suomalaisten tulisi tiukasti säilyttää oma kielensä ja kulttuurinsa Euroopan yhdentyessä. Amerikkalainen kansojen sulatusuunin malli ei häntä miellytä.

Meidän tulisi tiukasti säilyttää oma kulttuuri ja kielemme Euroopan yhdentyessä. Emme saa ottaa liikaa mallia Amerikasta. (A 57.)

Tekstin A 1 kirjoittaja ajattelee lapsia ja lapsenlapsia, joille hän toivoo äidinkielen säilyvän.

Toiveena olisi, että maidän suomalaisten oma äidinkieli suomi pysyisi elossa tuleville lapsille ja lapsenlapsille jne ... kaikki yhdentymiset eri liittoihin kyllä pelottelevat tätä ajatusta. Aina täytyy muistaa toivossa on hyvä elää. (A 1.)

Kaksikielisyyskin on negatiivinen asia, koska eri kielen puhuminen rikkoo kansakunnan yhtenäisyyttä (A 40).

Suomi on kaksikielinen maa. Meillä on ruotsia puhuva vähemmistö ja näin ollen kansa on jakautunut kahtia.

Me, jotka emme puhu äidinkielenämme ruotsia, meidät pakotetaan oppimaan ruotsia, mikä ei edes ole valtakieli Euroopassa. (A 40.)

Tekstissä A 51 otetaan kantaa keskusteluun ”pakkoruotsista”. Keskustelu osoitti hänen mukaansa tahtoa arvostaa suomen kieltä. Suomalaiset haluavat korottaa kielensä ”ylimmälle korokkeelle”.

Vähän aikaa sitten oli kova keskustelu Suomen kaksikielisyydestä. Suomalaiset ottivat vahvasti kantaa ”pakkoruotsiin”. Tämä osoitti tahtoa korottaa meidän äidinkielemme ylimmälle korokkeelle. Itse olen myös sitä mieltä että minun tulisi olla ”pakko” lukea vain omaa kieltäni. (A 51.)

Sana *äidinkieli* nostattaa isänmaallisia tunteita. Äidinkieli on elementti, joka luo yhteenkuuluvuutta ja yhteistä identiteettiä. Äidinkieli liitetään suomalaisuuteen ja 1800-luvun suomalaisuusaatteeseen (A 11 ja A 14). Suomen maan puolustaminen merkitsee myös suomen kielen puolustamista. Isänmaallisuus ja kieli ovat sidoksissa toisiinsa. Äidinkielen oppikirjan nimi ”Hyvä Suomi” liittyy oppilaan mielikuvissa oppiaineen tehtävään (A 27). Oppiaineen tarkoituksena on kansallisen identiteetin vahvistaminen ja puolustaminen. Snellmanin nimi liittyy oleellisena suomalaisuuteen ja isänmaallisuuteen (A 45).

Äidinkieli tuo mieleen myös jotain *isänmaallista*. Tuntuu hienolta, kun maallamme on yhteinen kieli, jota meistä suomalaisista suurin osa puhuu äidinkielenään. Kieli luo yhteenkuuluvuutta. (A 11.)

Tietysti jos *isänmaallisia* ollaan, niin äidinkieli-sanasta tulee mieleen koko Suomen maa ja suomalaiset ihmiset, koska minulle äidinkieli on juuri suomen kieli ja sitä ei puhuta muualla kuin täällä Suomessa ja se on ainutlaatuinen asia (A 14).

Suomi, *isänmaa*. Äidinkielenihän on suomi eikä se asia muutu milloinkaan. Alasteella äidinkielen kirjojen nimi oli ”Hyvä Suomi”, joten se on istutettu päähän jo hyvissä ajoin. (A 27.)

Äidinkielestä tulee mieleen *isänmaa* ja suomen kieli. Tunneilla käsitellään usein suomalaisia kirjailijoita ja heidän teoksiaan. (A 39.)

Äidinkieli tarkoittaa jokaiselle kansalle ja kulttuurille jotain elintärkeää ja pyhää. Snellmannia mukaillen: ”...jos kieli häviää, niin kansallishenki häviää ja kansa häviää.” Tuo sanonta kuvaa mielestäni hyvin äidinkielen tärkeyttä kansallisen ja sitä kautta jokaisen ihmisen identiteetin luojana ja säilyttäjänä. Äidinkieli ja *isänmaa* ovat yhtä tärkeässä asemassa perusturvallisuuden luojina kansan olemassaololle. (A 45.)

Äidinkieli ja itsenäisyys kuuluvat yhteen. Suomen maan itsenäisyyteen kuuluu kirjoittajan mukaan myös äidinkielen itsenäisyys.

Kaikesta huolimatta äidinkieli ei ole ainoastaan lukemista, kirjoittamista tai jonkin asian opettelemista, vaan se on myös paljon muuta. Tärkein mielestäni on se, että äidinkieli kuvastaa minulle itsenäisyyden tunteen. Suomi on itsenäinen ja sillä on oma itsenäinen äidinkieli. (A 16.)

Sana *äidinkieli* nostaa kirjoittajan (A 3) mieleen perinteisen kuvan suomalaisesta maisemasta: suomalaiset järvet ja suomalaiset metsät. Suomalaiseen maisemaan kuuluu myös isänmaallisuuden symboli siniristilippu. Tekstissä A 5 mainitaan myös Suomen itsenäisyys, järvet ja siniristilippu. Isänmaallisuuteen liittyy äidinkieli, joka säilyy aina suomalaisen sydämessä.

Tietysti sana tuo myös mieleen kaikki Suomen kauniit järvet ja metsän ja ylipäätänsä kaikki Suomessa olevat kauniit asiat, myös siniristilippumme. Kokonaisuutena kaikkien ihmisten oman kielen. (A 3.)

Äidinkieli tuo myös mieleeni koulun lisäksi oman maamme itsenäisyyden, siniristilipun ja järvet. Oma äidinkieli on asia, josta jokainen saa olla ylpeä. Ei äidinkieltä voi kuvailla lyhyesti eikä myöskään pitkästi, mutta se on asia mikä meillä kaikilla suomalaisilla pysyy sydämissämme ainiaan. (A 5.)

Tekstissä A 9 äidinkieleen liitetään taistelu. Suomen kielen asema ei ole itsestäänselvyys. Sen puolesta on jouduttu kamppailemaan. Oman aseman puolustamisesta kerrotaan myös tekstissä A 19. Tekstissä A 51 suomalaisten käymiä sotia pidetään paitsi maan, myös kielen puolesta käytyinä.

Sanasta äidinkieli ei kuitenkaan tule mieleen pelkästään äidinkielen tunnit, vaan myös se, että emme saaneet kieltä taistelematta sen puolesta. Nykyään pidetään itsestäänselvä, että meillä on oma kieli suomi, mutta sata vuotta sitten se ei ollut niin yksinkertaista.

- - - Meidän tulisikin pitää kiinni mahdollisimman oikeasta ja aidosta kielestämme ja käyttää sitä myös aidon oikeasti. (A 9.)

Äidinkieli on osa minuutta, suomalaisuutta. Se on merkki vahvuudesta ja sinnikkäästä oman kielen etujen puolustamisesta. (A 19.)

Äidinkieli ja *isänmaa* ovat mielestäni kuitenkin tiukasti sidoksissa toisiinsa. Olen aina ollut hyvin *isänmaallinen* ja suomalaisten käymät sodat oman kielen ja maan puolesta ovat merkinneet minulle paljon. En koskaan voisi kuvitella luopuvani suomen kielestä. (A 51.)

Suomen kielestä alettiin taistella siinä 1850-luvun aikoihin jolloin suomalaisuusaatteen uranuurtajat Snellman ja kumppanit heräsivät.

Kaiken kaikkiaan saamme olla ylpeitä omasta kielestämme; eihän kaikilla mailla edes ole omaa kieltä. (A 55.)

Aineistossa äidinkieli merkitsee perinteiden vaalimista. Jos äidinkielen asema murtuu, silloin luovutaan kansallisesta perinnöstä. Kansalliseen perintöön kuuluvat suomalaiset suurmiehet ja suurteokset: Kalevala ja Seitsemän veljestä.

Kaikki pohjimmiltaan samanlaisia, tarkkoja ja perinteikkäitä. Sellaistahan se äidinkieli. (A 41.)

Perintönä ovat tärkeitä Kalevala ja Seitsemän veljestä (A 43).

Sen kautta meitä aikaisemmin eläneet sukupolvet antavat meille perinnön, joka on meille tärkeä tulevaisuudessa (A 59).

6.2 Negatiivinen äidinkieli

6.2.1 Äidinkieli on kielioppia

Monessa aineiston tekstissä äidinkielen herättämä ensimmäinen mielikuva liittyy kielioppiin. Kielioppi on tylsää. Se tekee äidinkielestä vaikeaa ja turhauttavaa. Toisaalta ymmärretään kieliopin opiskelun arvo vieraita kieliä opiskeltaessa. Käsitys kieliopista on hyvin pinnallinen. Se ei ole malli kielestä vaan oikeinkirjoitussääntöjä tai ulkoa opittavia, mihinkään liittymättömiä sanahirviöitä. Kielioppi liittyy opiskelijoiden mielikuvissa varsinkin yläasteelle. Lukiossa oletetaan, että kielioppi jo hallitaan. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan siellä sitä ei varsinaisesti opiskella.

Tekstissä A 16 kielioppiin liitetään adjektiivi *karvas* ja substantiivi *karvaus*. Äidinkieli, tarkemmin sanottuna kieliopin pänttäminen, nostaa kirjoittajan kielelle karvaan maun. Karvaus liittyy ala- ja yläasteen äidinkielen tunteihin.

Kuitenkin muisteltuani ala-asteen / yläasteen äidinkielen tunteja nousee kielelleni karvas maku. Karvauuden luo tarkka *kieliopin* ”pänttäminen” ja hankalat kokeet. (A 16.)

Tekstin A 23 kirjoittaja kertoo, että äidinkieli on aina ollut hänen lempiaineensa, mutta kielioppia hän vihaa. Hän liittää siihen sanan *rasittava*. *Raastavaa* on hänen mukaansa se, että aineiden numero määräytyy osittain kieliopin mukaan eikä pelkästään sisällön perusteella. Kieliopin sisältö on tekstissä siis kielenhuollollinen. Siihen sisältyvät oikeinkirjoituksen pelisäännöt. Tällaista *kielioppi*-sanan määritelmää tukee myös tekstin viimeinen lause, jossa hän toteaa: ”Tottakai kielioppi on ehdottoman tärkeää mutta eikö sisältö kuitenkin punnitse enemmän.” Tekstissä käytetään *punnita*-sanaa *painaa*-sanan merkityksessä. Joka tapauksessa kielioppi merkitsee tekstissä sisällön rinnalla toista kriteeriä, joiden avulla aineen tasoa arvioidaan.

Äidinkieli on aina ollut yksi lempiaineistani, lukuunottamatta rasittavaa *kielioppia*. Ala-asteelta yläasteelle olen vihannut suomen *kielioppia*. On todella raastavaa, kun

aineen numero määräytyy osaksi *kieliopin* mukaan. Jos aineen sisältö on hyvä mutta kielioppivirheitä löytyy useampi, saa sanoa hyvästit sille toivotulle numerolle. Tottakai *kielioppi* on ehdottoman tärkeä mutta eikö sisältö kuitenkin punnitse enemmän. (A 23.)

Tekstissä A 21 kielioppiin liitetään sana *tylsä*. Äidinkieli oli yläasteella tylsää, koska tunnit olivat vain kielioppia. *Tylsään* sisältyvät merkityspiirteet ”ikävystyttävä, mielenkiinnoton, yksitoikkoinen, ikävä” (Suomen kielen perussanakirja 1995). *Tylsä*-sana liitettynä oppitunteihin kertoo äidinkielen oppituntien yksitoikkoisuudesta ja ikävystyttävyydestä.

Yläasteelle mennessä petyin täysin äidinkieleen - - - tunnit tylsiä, vain *kielioppia* - - - (A 21).

Sanaa *tylsä* käytetään myös tekstissä A 42. Lause on huudahdus, joka ilmentää kirjoittajan tunnetta.

Yksi, mikä on varmaa on, että kielioppi on tylsää! (A 42)

Voimakasta ilmaisua käytetään myös tekstissä A 26. Kielioppi tuottaa tuskaa ja epätoivoa.

Äidinkieleen oppiaineena liittyy monenlaisia tunteita. Parhaimpia ovat onnistumisen tunteet. Pahimpia tietenkin epäonnistuminen ja *kieliopin* tuottama tuska ja epätoivo (A 26.)

Tekstin A 31 kirjoittaja kertoo, että kun hän ajattelee sanaa *äidinkieli* hänen mieleensä ensimmäisenä nousevat monet hermoja raastavat tunnit, jotka hän on kuluttanut yläasteella kielioppia pöntäten. Myös *tuska*-sanan johdannaista *tuskallinen* käytetään tekstissä A 31. Kieliopin höyläys on tuskallista. Lisäksi hän luettelee joukon kielioppia opiskellessa opittuja sijamuotojen nimiä.

Ajatellessani sanaa äidinkieli muistuvat mieleeni ensimmäisenä ne monet hermoja raastavat tunnit, jotka olen yläasteella kuluttanut *kielioppia* pöntäten. Partisiipin perfektit, adessiivit ja muut kauhistukset kaikuvat korvissani epämääräisenä mylläkkänä ja nostavat hien pintaan. - - -
Yläasteella äidinkieleen tuli mukaan esitelmät, puheet, esitykset ja tuskallinen kieliopin höyläys: allatiivi, ablatiivi, inessiivi, illatiivi. (A 31.)

Paljon paremmalta ei kuulosta tekstissä A 43 käytetty *kielioppihirviösana*. Kielioppihirviösana on hänen mukaansa jo ala-asteella kuultu possessiivisuffiksi. Sana onkin pitkä ja vaikea verrattuna suomalaiseen sanaan omistusliite.

Itse muistan aina joskus ala-asteella kuulemani kielioppihirviösanan possessiivisuffiksi (A 43).

Käsitteitä moittii myös tuohtuneena tekstin A 23 kirjoittaja. Käsitteet ovat vaikeita eivätkä ne kiinnosta.

Käsitteet: ei voisi vähempää kiinnostaa! Varsinkin jos niitä keksitään laittaa kokeeseen metrikaupalla! Ja niiden on aina pakko olla niin vaikeita, että oksat pois! Kyllä vähemmälläkin tukka lähtee päästä! (A 23.)

Äidinkielen pahimmaksi puoleksi tekstin A 26 kirjoittaja nimeää kieliopin ja oikeinkirjoituksen. Hänen käsitteentässään nämä käsitteet ovat siis eritarkoitteiset. Hän toteaa äidinkielen olevan todella vaikeaa ja kontekstissa vaikeus liittyy juuri kielioppiin ja oikeinkirjoitukseen. Lopuksi hän kuitenkin toteaa kieliopin ja oikeinkirjoituksen olevan tärkeää.

Äidinkielen pahin puoli on *kielioppi* ja oikeinkirjoitus. Se on todella vaikeaa, mutta samalla myös tärkeää. (A 26.)

Suomen kielen vaikeutta kirjoittaja (A 51) luonnehtii sanoilla *kieliopin kiemurat*.

Suomen kieli on minusta ollut aina vaikea kieliopin kiemuroineen (A 51).

Myös tekstissä A 39 kielioppiin liitetään *vaikea*-sana. Äidinkieltä pidetään koulussa turhauttavana. Syyksi kirjoittaja ilmoittaa kieliopin vaikeuden.

Sitä pidetään myös turhauttavana koska suomen kielioppi on niin vaikeaa (A 39).

Kieliopin vaikeudesta puhutaan myös tekstissä A 43. Sen lisäksi, että kielioppi on kirjoittajan mukaan vaikeaa, se on myös tärkeää. Kieliopin kirjoittaja toteaa olevan niin vaikeaa, että sen kokonaan hallitseminen on hankalaa suomalaiselle, saati sitten ulkomaalaiselle.

Ensimmäinen sana, joka äidinkielestä tuli minulle mieleen, oli kielioppi. Koulussa on ala-asteelta lukioon asti äidinkieltä kaiken aikaa ja tärkein sekä vaikein asia on kielioppi. Suomen kielioppi on vaikea osata kokonaan suomalaisenkin ja vielä vaikeampaa on edes sen jonkinlainen opettelu ulkomaalaiselle. (A 43.)

Samoin tekstissä A 57 puhutaan suomen kielen vaikeudesta ja siitä, miten hankala ulkomaalaisten on opetella suomen kielioppia. Kielioppia eivät kirjoittajan mukaan kaikki suomalaisetkaan osaa.

Meidän oma äidinkielemme suomi on todella vaikea, varsinkin ulkomaalaisten on hankala opetella suomen kielioppia ja eivätkä kaikki suomalaisetkaan sitä osaa (A 57).

Kieliopin negatiivisuus liittyy tekstissä A 16 oppimismenetelmiin ja pakkoon. Kirjoittaja toteaa, että nykyään käytetään uusia oppimismenetelmiä ja ala-asteen

oppilailla on enemmän valinnanvapautta kielioppia opiskeltaessa. Tekstiyhteydestä ei selviä, mitä konkreettisia asioita hän tällä tarkoittaa.

Olen varma, että nykyään ala-astelaisilla on valinnanvapautta ja uusia oppimismenetelmiä äidinkielen *kieliopin* suhteen, mutta se mitä itse ala-asteella koin on jäänyt auttamattomasti takaraivooni negatiivisena muistona (A 16).

Tekstissä A 9 kielioppi on sääntöjä. Kielioppisääntöjen opiskelemisen tarkoituksena on se, että osattaisiin puhua ja kirjoittaa mahdollisimman virheettömästi.

Olemme opetelleet suomen kielen *kielioppisääntöjä*, jotta osaisimme kirjoittaa ja puhua mahdollisimman virheettömästi omaa kieltämme ja olemme lukeneet kirjoja, tehneet esseitä (A 9).

Myös tekstissä A 14 kielioppi liittyy virheettömyyteen. Äidinkieleen liittyvä mielikuva kertoo kirjakielestä, jossa kaikki on kieliopillisesti oikein. Kirjoittajalle tämä merkitsee isoja alkukirjaimia, pilkkuja, pisteitä ja oikeita sananmuotoja.

Äidinkielestä tulee mieleen tietysti suomen kieli kunnolla kirjakielenä, jossa kaikki on *kieliopillisesti* oikein. Isot alkukirjaimet, pilkut, pisteet ja oikeat sanan muodot. (A 14.)

Kielioppi hallitsee äidinkieltä oppiaineena niin, että tekstin A 12 kertoo ennen ajatelleensa äidinkielen olevan lähes kokonaan kielioppia. Esimerkin ulkopuolisesta tekstiyhteydestä ilmenee, että kirjoittajan käsitys on avartunut vasta lukiossa.

Ennen ajattelin äidinkielen olevan lähes kokonaan *kielioppia* (A 12).

Tekstissä A 19 kirjoittaja on helpottunut, koska lukiossa ei enää käsitellä kielioppia. Teksti implikoi, että valitettavasti ennen käsiteltiin kielioppia ja siksi aiheet eivät olleet mielenkiintoisia. Kielioppitunnit, joiden hän kertoo olleen tylsiä, hän liittyy yläasteaikoihin. Lopuksi hän kuitenkin toteaa, että kielioppia olisi pitänyt pöntätä yläasteella, koska tietoja tarvitsisi lukiossa myös muissa aineissa. Teksti implikoi, että kielioppiin liittyviä tietoja tarvittaisiin myös äidinkielessä.

Kielioppia ei onneksi enää käsitellä, vaan aiheet ovat paljon mielenkiintoisempia. --- Äidinkieli oppiaineena tuo mieleen yläasteajoilta tylsät *kielioppitunnit*, joista ei ikinä oppinut mitään. - - Nyt myöhemmin hiukan kaduttaa, kun ei yläasteella jaksanut pöntätä *kielioppisääntöjä* kunnolla, sillä nyt niitä tarvittaisiin myös muissa aineissa. (A 19.)

Kieliopin opiskelun tavoitteeksi ymmärretään tekstissä A 14 vieraiden kielten opiskelun helpottaminen. Kielioppi on portti vieraiden kielten opiskeluun. Tekstissä käytetään siis metaforaa portti. Portin kautta astutaan johonkin sisään. Kieliopin opiskelu on tekstin mukaan välttämätön esivaihe vieraiden kielten opiskeluun. *Vain-*

sanalla implikoidaan myös arvostusta. Kielioppi on vähempiarvoista. Sillä ei ole muuta merkitystä kuin toimia apuvälineenä tärkeämmässä tehtävässä, vieraiden kielten opiskelussa.

Välillä äidinkielen *kielioppiakin* opetellessa ajattelee, että se on vain portti muiden vieraiden kielten opiskelulle (A 14).

Tekstin A 43 kirjoittaja kertoo kieliopista huolimatta olevansa ylpeä suomen kielestä. Tekstissä A 48 kirjoittaja kertoo kirjoittamistilanteissa törmäävänsä murteeseensa ja kielioppiin ja huomaavansa, ettei hän kykenekään kirjoittamaan. Teksti implikoi, ettei murteellista ilmaisua suvaita ja jos ei hallitse kielioppia, ei voi kirjoitaakaan.

Kieliopista huolimatta olen hyvin ylpeä suomen kielestämme (A 43).

Kun haluaisin itse kirjoittaa tekstiä, törmään kielioppiin ja murteeseeni niin että joudun huomaamaan kykenemättömyyteni kirjoittamaan (A 48).

6.2.2 Vaikea ja turha suomen kieli

Sen lisäksi, että *vaikea*-sana liitetään suomen kielioppiin, se liitetään myös itse suomen kieleen. Suomen kieli on vaikeaa. Se on outoa. Muualla maailmassa kukaan ei sitä osaa eikä helposti opi.

Minulle tulee mieleen erikoinen ja vaikea kieli, joka on muualla maailmassa ns. hieman outo (A 16).

Suomen kieli on vaikea. Eräs ihminen opetteli eri maiden kieliä ja totesi japanin kielenkin olevan helpompaa. Kukaan ei ymmärrä suomea maailmalla, on aina puhuttava englantia. (A 28.)

Kielemme on yksi maailman vaikeimmista kielistä, vain muutama muu kieli kiilaa edellemme tässä vaikeusasiassa (A 55).

Äidinkielen vaikeus liittyy myös kirjoittamiseen. Vaikka tekstin A 46 kirjoittaja toteaa oppineensa lukemaan ja kirjoittamaan jo kymmenen vuotta sitten, hänen teksteistään löytyy jatkuvasti paljon virheitä.

Kun opin lukemaan ja kirjoittamaan, en osannutkaan ajatella sitä, että kuinka vaikeaa äidinkieli tosiaankin on. Välillä tuntuu turhautavalta huomata, kuinka paljon virheitä tekstistäni löytyy, vaikka olen osannut lukea ja kirjoittaa jo kymmenen vuotta. (A 46.)

Äidinkieleen liitetään myös sana *turha*. Säännöt ovat olleet tylsiä ja turhantarkkoja (A 4). Tekstin A 30 kirjoittaja toteaa lukion äidinkielessä kaiken muun olleen turhaa paitsi 5. kurssin kirjojen lukemisen. Tekstin A 42 kirjoittaja perustelee äidinkielen turhuutta sillä, että kaikki osaavat varmasti lukiossa kirjoittaa ja lukea. Teksteissä A 49 ja A 50 äidinkielen turhuus liittyy yläasteaikoihin. Yläasteella ei äidinkielen tunneilla kirjoittajien mukaan tehty mitään järkevää.

Äidinkieli oli ennen sitä, että kertailtiin tylsiä, turhantarkkoja sääntöjä, mutta aina välillä kirjoitettiin mielenkiintoisia, luovia tarinoita (A 4).

Luulen juuri 5. kurssin kirjojen lukemisen vaikuttavan äidinkielen osaamisen taitoon. Kaikki muu on ollut lukiossa turhaa äidinkielen osalta. (A 30.)

- - minun mielestä äidinkieli on aika turha aine, sillä kaikki osaa esim. lukiossakin varmasti kirjoittaa ja lukea (A 42).

Yläasteella en oppinut äidinkielessä yhtään mitään! Tunnit olivat aivan turhia. (A 49.)

Yläasteella äidinkieli oli aivan turhaa, kun joka tunnilla vain joko juoruiltiin tai kirjoitettiin aineita, joista vain muutama tuli valmiiksi (A 50).

6.2.3 Äidinkieli on pakkopullaa

Äidinkielen negatiivisuus syntyy teksteissä *pakko*-sanueen sanojen käytöstä. Äidinkielen opiskelun todetaan olleen ala-asteella ”pakkopullaa”. ”Väkisin” on opiskeltu merkityksettömiä sanalistoja, ”litanoita”, esimerkiksi rinnastuskonjunkioita.

Ala-asteella opiskelu oli ns. *pakkopullaa*, eikä se siten kiinnostanut. *Väkisin* opeteltiin erilaisia litanoita, esimerkiksi rinnastuskonjunktioita. (A 15.)

Pakkopulla-sanaa käytetään myös tekstissä A 23. Hänen mukaansa kirjojen lukeminen on pakkopullaa silloin, kun olisi muuta tärkeämpää tekemistä.

Kirjojen luku on toisinaan harmittavaa *pakkopullaa*, varsinkin jos olisi paljon muuta tärkeämpää tekemistä (A 23).

Kirjojen lukemisen pakollisuudesta on samoin tuotunut tekstin A 52 kirjoittaja. Painokkaasti hän ilmoittaa, että kaikkia eivät koulun tylsät kirjavalinnat miellytä.

Äidinkielen tunnilta on mieleen jäänyt kirjat mitä piti / pitää *pakolla* lukea. Eikö ne nyt tajua että kaikkia EI kiinnosta lukea koulun tylsiä kirjoja kuten Kumitarzan ja Olimme kuin veljet tai Seitsemän veljestä. (A 52.)

Tekstin A 36 kirjoittaja ihmettelee, onko kaikki säännöt pakko tietää ja osata. Hänen mukaansa tärkeintä on kuitenkin ymmärretyksi tuleminen. Lopuksi hän ilmoittaa, ettei vielääkään osaa sijamuotoja ja kieltäytyy niitä myöskin opettelemasta.

Joskus kyllä tuntuu, että onko kaikki tosiaankin *pakko* tietää ja osata. Tuntuu, että on ihan sama jos on pieni kongruenssivirhe tai hieman väärä sanajärjestys. Tärkeintä on että tulee ymmärretyksi. Täytyy myöntää, että sijamuotoja en osaa vielääkään, enkä opettele! (A 36.)

Tekstissä A 22 *pakollinen*-sana liitetään äidinkieleen oppiaineena. Äidinkieli on pakollinen kouluaine, ja siksi kirjoittaja on joutunut sitä opiskelemaan ensimmäisestä luokasta asti. Tekstissä todetaan, että tämä tulee hänen mieleensä ensimmäisenä sanasta *äidinkieli*.

Äidinkieli-sanasta tulee mieleen ensinnäkin koulun *pakollinen* oppiaine, jota jouduin opiskelemaan ekaluokasta asti (A 22).

7 STAATTISUUS - DYNAAMISUUS

Sanaluokista verbeillä on erityinen asema, kun tarkastellaan lauseen rakennetta ja merkitystä. Verbit ovat poikkeuksellinen kategoria, koska ne voivat yksinäänkin muodostaa lauseen. Lisäksi verbinvalinta ohjaa kaikkia lauseenjäseniä, koska verbien saamien argumenttien lukumäärä vaihtelee. Verbit ovat tärkeitä myös siksi, että verbin semanttiset ja morfologiset piirteet vaikuttavat koko lauseen merkitykseen. Esim. lauseissa *Hän tulee* ja *Hän tulee* proposition vaikuttava merkitysaines on verbin yhden pienen potentiaalia ja samalla mahdollisuutta ja todennäköisyyttä ilmaisevan morfeemin varassa. (Hakulinen & Karlsson 1988, 223.)

Verbin tärkeitä merkityspiirteitä ovat staattisuus ja dynaamisuus. Staattisia ovat sellaisia tilanteita kuvaavat verbit, joissa ei voi havaita toimintaa eikä muutoksia. Niitä kutsutaan statiiviverbeiksi. Ei-statiiviset verbit ovat aktiivisia eli dynaamisia. Morfologian tasolla ero näkyy muun muassa siinä, että staattisesta verbistä ei käytetä 3. infinitiivin inessiivimuotoa, esim. *Olen juuri syömässä*. -lause on mahdollinen, mutta *Olen juuri tietämässä*. -lause ei ole mahdollinen. Samoin staattisista verbeistä ei yleensä käytetä imperatiivimuotoja. Muodot *Halua!* tai *Riitä!* ovat kielessä mahdottomia, koska statiiviverbillä ilmaistu toiminta ei ole luonteeltaan imperatiivimuotoon sopivaa. Semanttisella tasolla verbinvalinta kertoo subjektin roolista. Statiiviverbin ensimmäinen argumentti, subjekti, on yleensä passiivinen, asioiden kulkuun vaikuttamaton verbin ilmaiseman toiminnan kokija tai kohde. Ei-statiivisten verbien subjekteille kuuluu tekijän ja toimijan rooli. (Hakulinen & Karlsson 1988, 70, 104 - 106.)

Verbien staattisuuden ja dynaamisuuden tärkeyttä korostaa myös Pauli Saukkonen (1984, 39 - 42), joka on tutkinut erilaisten tekstityylien piirteitä. Taiteelliseen tekstiin kuuluu hänen mukaansa yleensä predikaatein tai predikaattiosin ilmaistuja dynaamisia ilmiöitä, toimintoja ja prosesseja (*kiskaisi, kipaisi, räsähti*). Tieteellistä tekstiä hallitsevat sen sijaan epätoiminnalliset verbit. Tekstin dynaamisuustasoa selittää se, mikä on tarkoitteen kohteen dynaamisuus. Kielen pintatasossa, verbinvalinnassa, näkyy siis se, miten kielenkäyttäjät asennoituu kohteeseen, josta hän puhuu.

Väitöskirjassaan Partisiippien adjektiivistuminen suomen kielessä Helinä Koivisto (1987, 401 - 423) jakaa suomen kielen verbit dynaamisuuden perusteella kahteen suureen ryhmään: tila- ja toimintaverbeihin. Staattisiin tilaverbeihin kuuluvat oloverbit, olotilaverbit, tapahtumaverbit ja mentaaliverbit. Dynaamiset toimintaverbit jakaantuvat liike- ja liikkumisverbeihin, muutosverbeihin ja tekoverbeihin.

Dynaamisten toimintaverbien ilmaisema toiminta on joko kokonaan tai osittain konkreettia. Toimintaa voidaan havainnoida ja siltä voidaan odottaa konkreetteja tuloksia ja seuraamuksia. Verbin dynaamisuuteen kuuluu tärkeänä piirteenä se, että dynaamista toimintaa kuvaava verbi vaatii määritteekseen toimijan, joka tekee jotakin. Dynaamisia verbejä käyttävässä tekstissä luodaan kuvaa ulkomaailmasta, jossa joku toimii. Tekstit, joissa käytetään staattisia verbejä, konstruoivat taas maailman, jossa tärkeitä ovat mentaaliset prosessit. Statiiviverbeillä luokitellaan ilmiöitä ja ilmaistaan asioiden välisiä suhteita. (Karvonen 1995, 118.)

Tutkimusaineiston tekstien dynaamisuutta tarkastelen jaottelemalla teksteissä esiintyviä finiittimuotoisia verbejä niiden staattisten ja dynaamisten merkityspiirteiden mukaan. Infinitiivit ja partisiipit jätän suurimmaksi osaksi tarkastelun ulkopuolelle, koska ne eivät ole lauseen merkityksen kannalta olennaisia argumentteja. Verbien staattisuutta ja dynaamisuutta tarkastelemalla pääsen käsiksi koko *äidinkieli*-sanasta kertovan tekstin dynaamisuustason selvittämiseen. Kun tekstissä käytetään dynaamisia verbejä, kuvataan toimintaa, jossa on aktiivinen toimija. Staattisia verbejä käytetään teksteissä, joissa kuvataan tapahtumista ja olemista, johon subjekti ei aktiivisesti vaikuta. Verbinvalinnoilla luodaan siis kuvaa siitä elämismaailmasta, jossa *äidinkieli*-sanaa on opittu käyttämään. Verbien luokittelulla pyrin selvittämään, millainen rooli on subjektilla. Onko subjektilla aktiivisen toimijan ja tekijän vai passiivisen kohteen rooli?

Taulukosta 1 näkyvät teksteissä kaikki viisi kertaa tai useammin esiintyvät verbit. Staattista *olla*-verbiä aineistossa esiintyy enemmän kuin kaikkia dynaamisia verbejä yhteensä. Staattisten ja dynaamisten verbien lukumäärät eivät ole yksinään tekstien staattisuuden tai dynaamisuuden mittareita. Tarkastelen myös sitä, miten näitä verbejä käytetään ja miten ne luonnehtivat tekstiin kirjoittautuvan subjektin roolia.

Aineiston tekstit käsittelevät äidinkieltä. Äidinkieli on siis se kohde, josta puhutaan. Tekstien verbinvalinnat luovat kuvan siitä, millaista on kohteen dynaamisuus. Teksteihin kirjoittautuu äidinkielestä puhuva subjekti, jonka aktiivisuustasoa tarkastelen verbinvalintojen perusteella.

TAULUKKO 1. Teksteissä vähintään viisi kertaa esiintyvät finiittimuotoiset verbit.

STAATTISET TILAVERBIT	DYNAAMISET TOIMINTAVERBIT
olla 261	tulla 59
voida 27	oppia 25
pitää 19	saada 23
osata 15	tuoda 23
kuulla 11	opetella 16
tuntua 11	puhua 16
haluta 8	tutustua 11
jaada 8	kirjoittaa 10
kuulostaa 7	luoda 8
pitää jostakin 6	lukea 8
huomata 5	kasitella 7
joutua 5	käyttää 7
pitää jotakin jonakin 5	antaa 6
syntyä 5	hävita 6
tarkoittaa 5	opettaa 6
tarvita 5	opiskella 5
tietaä 5	liittyä 5
täytyy 5	muuttua 5
yht. 418	yht. 230

7.1 Staattiset tilaverbit

Tilaverbejä ovat verbit, jotka ilmaisevat sellaisia tilanteita, joissa ei voi havaita toimintaa tai muutosta, esim. *elää, olla, istua, kestää, riippua, nukkua, maata, riittää, vallita, jäädä, ilmetä, asua, omistaa*. Tilaverbit voidaan edelleen jakaa olo-, olotila-, tapahtuma- ja mentaaliverbeihin. (Koivisto 1987, 90; Stein 1979, 88.) Kaikista tilaverbien ryhmistä aineistossa on runsaasti edustusta.

7.1.1 Olo- ja olotilaverbit

Olla-verbi on kaikkein eniten aineistossa käytetty verbi. Tyypillisimmillään *olla*-verbi on aineistossa kopulana subjektin ja predikatiivin välissä. Lauseet ovat luokittelevia. Konteksti konstruoi kirjoittajan, joka luokittelee ja määrittelee sanaa äidinkieli. Esimerkeissä subjektina on elotontarkoitteinen *äidinkieli, suomen kieli* tai *suomi*.

Äidinkieli *on* oppiaine (A 2).

Koko pienen lapsuuteni äidinkieli *on ollut* aine, joka on ollut itsestäänselvyys (A 5).

Kielihän *on* läsnä jokapäiväisessä elämässä (A 6).

Äidinkielemme *on* harvinaisuus (A 7).

Nykyään pidetään itsestäänselvänä, että meillä *on* oma kieli suomi, mutta sata vuotta sitten se ei ollut niin yksinkertaista (A 9).

Periaatteessa suomalaista äidinkieltä *on* koko yhteisikuntaamme ympäröivä kulttuuri (A 12).

Äidinkieli *on* myös kunnioitettava asia (A 13).

Se *on* ominaispiirre jokaisella meistä (A 18).

Äidinkieli *on* luultavasti yksi tärkeimmistä aineista (A 24).

Ala-asteen äidinkieli *oli* hyvin helppoa ja mukaansatempaavaa (A 29).

Suomen kieli varsinkin *on* värikäs ja persoonallinen (A 36).

Suomi *on* kaunis kieli (A 10).

Teksteissä A 2, A 3, A 6 ja A 9 verbeillä *kuulua, edustaa, sijaita* edelleen määritellään äidinkieltä käsitteentässä. Äidinkieli merkitsee kuulumista johonkin

ryhmään. Äidinkieli on siis väline ja keino kuulumiselle (A 2). Tekstissä A 3 hyperonyyminä on sivistys. Äidinkielen hallitseminen kuuluu hyvään sivistykseen. Tekstissä A 6 kirjoittaja poleemisesti määrittelee äidinkielen edustavan kirjakielen lisäksi myös murteita. Tekstissä A 9 käytetään staattista verbiä *sijaita*. Äidinkielessä sijaitsevat meidän juuremme.

Oma äidinkieli antaa tunteen siitä, että *kuuluu* johonkin ryhmään, kansaan (A 2).

- - oman kielen hyvin hallinta *kuuluu* hyvään sivistykseen (A 3).

Mutta *eihän* äidinkieli *edusta* ainoastaan kirjakieltä vaan se tarkoittaa myös kaikkia niitä murteita, joita puhutaan maiden eri osissa sekä niiden yleispäteviä sääntöjä (A 6).

Voimme opetella vaikka kuinka monta kieltä, mutta meillä kaikilla on kuitenkin oma äidinkielemme ja siellä *sijaitsevat* meidän juuremme (A 9).

Tekstiin A 2 verbin juurimerkityksestä poikkeavaa dynaamisuutta luo konditionaalimuoto *säilyisi*. On mahdollista, että kieli ei säily hyvätasoisena. Kirjoittajan toive on, että se säilyisi. Teksti implikoi siis mahdollista muutosta, vaikka itse verbi onkin staattinen. Muutos on kuitenkin kirjoittajasta täysin riippumatonta. Säilymisen kohde on kieli.

- - jotta kieli *säilyisi* hyvätasoisena (A 2).

Myös *omistaa*-verbi kuuluu staattisten tilaverbien ryhmään. Opiskelijan osuus on kirjan omistamista, passiivista kirjan hallussa pitämistä. Sitäkään hänellä ei ollut (A 49).

Tunnit olivat aivan turhia, *en edes omistanut* koko yläasteaikana yhtä ainuttä äidinkielen kirjaa. - - -Lukiössä onkin aivan toisenlainen opetus. (A 49.)

Verbinvalinnan lisäksi staattisuus syntyy preesensmuodon käytöstä. Puhutaan olemassa olevista asiainiloista, joista ei kerrota niiden dynaamisuuden vaan niiden jatkuvan ja muuttumattoman olemassaolon takia. Tekstissä A 4 käytetään metaforista ilmaisua, joka personifioi kielen.

Lauseessa *asuu* sielu (A 4).

Tekstissä A 40 esiintyvä *pysyä*-verbi on staattinen verbi. Tekstissä staattisuutta luo *pysyä*-verbin käytön lisäksi vastakkainasettelu *muuttua*-verbin kanssa. Suomen kieli pysyy eikä muutu. Muutos on muualla. EU tuo mukanaan muutosta, mutta kieli edustaa staattisuutta, pysyvyyttä ja muuttumattomuutta.

Vaikka olemme EU:ssa ja asiat muuttuvat, suomen kieli on se mikä *pysyy*, eikä se muutu (A 40).

7.1.2 Tapahtumaverbit

Tapahtumaverbit (esimerkiksi *tapahtua, jatkua, sattua, toimia, vaikuttaa*) kuuluvat staattisten tilaverbien joukkoon, koska näillä verbeillä ilmaistavat näkö- ja kuuloaisteinkaan havaittavat tapahtumat eivät saa määritteekseen tekijää vaan kokijan. Tapahtumat ovat kokijan tahdosta riippumattomia (esim. *hohtaa, rahista*). Tapahtumaverbien staattisuudesta kertoo myös se, että niillä ilmaistavan tapahtuman ei tarvitse johtaa tulokseen. (Koivisto 1987, 169.)

Tapahtumaverbeillä ilmaistavan tapahtuman, sattumisen, joutumisen ja tapahtumisen yhteydessä kokija voi olla aivan passiivinen. Joihinkin tapahtumaverbeihin saattaa liittyä varsinkin metaforisessa käytössä dynaamisuuden komponentti. (*Tunsin syntyväni uudestaan.*)

Joskus tapahtumaverbiin voi sisältyä myös muutoksen komponentti. Muutos voi olla selkeästi havaittavissa ja rajattavissa, mutta myös vain kuviteltavissa oleva vain kokijan tilassa tapahtuva. Vaikka tapahtumaverbiin sisältyisi muutoksen komponentti, muutos ei ole aktiivisen tekijän aikaansaamaa.

Tapahtumaverbin kieliopillisena subjektina pintarakenteessa on yleensä elottomaan referenttiin viittaava sana. Sanalla viitataan tilaan tai prosessiin osallistujaan tai kokijaan, johon tekeminen ei ratkaisevasti vaikuta. Osallistuja suhteuttaa ympäristössä havaitsemansa tapahtuman tai tapahtumisen aikaisempiin havaintoihinsa. (Koivisto 1986, 169.)

Tekstissä A 40 subjektina on elotontarkoitteinen *kaikki mitä*. Tapahtumiin osallistuja ei ole aktiivinen vaikuttaja vaan passiivinen osallistuja ja sivustaseuraaja.

- -kaikki mitä *tapahtuu* Suomessa *tapahtuu* Euroopassa (A 40).

Myös tekstissä A 24 *jatkua*-verbin käyttö implikoi, että kirjoittajan osana on vain osallistua lukemisen ja kirjoittamisen harjoittamiseen. Lukemisen ja kirjoittamisen harjoittaminen kun jatkuu läpi yläasteen ja lukion.

Äidinkieli on luultavasti yksi tärkeimmistä aineista, sillä jo ala-asteella opimme sekä lukemaan että kirjoittamaan ja näiden harjoittaminen *jatkuu* läpi yläasteen ja lukion (A 24).

Tekstissä A 29 *sattua*-verbi kertoo tapahtumaan osallistujasta, jonka tahdosta riippumatonta tapahtuminen on.

Opettajaksi *sattui* ikääntyneempi rouvasihminen, jolle totinen opettaminen oli tullut vieraaksi vuosien varrella (A 29).

Tekstissä A 45 tapahtumaan osallistujana ei ole kirjoittaja vaan Kalevala, joka on toiminut hienojen teosten innoittajana.

Kalevala on myös mielestäni keskeisessä asemassa puhuttaessa suomen kielestä. Se on toiminut monien hienojen teosten innoittajana, sekä liittyy olennaisesti äidinkielen käsitteeseen koulumaailmassa. (A 45.)

Tekstissä A 47 osallistujana on kirjoittaja. Suomen kieli on vaikuttanut hänen elämäänsä. Tässä tapahtumassa hän on osallisena, mutta tapahtuma ei ole hänen tahdostaan riippuvainen.

Suomen kieli on minun ikioma kieleni, joka on vaikuttanut elämääni ja persoonallisuuteeni koko elämäni (A 47).

Tekstissä A 48 kirjoittaja kuvaa sitä, miten äidinkielen osaaminen ei vaikuta äidinkielen arvosanaan. Äidinkielensä hallitseva, sitä jatkuvasti luovasti ja kekseliäästi käyttävä voi saada arvosanakseen vaikkapa 6. *Vaiuttaa*-verbin käyttö luo kuvan tapahtumasta, johon osallistuja ei voi vaikuttaa.

Kuitenkaan arvosanaan ei vaikuta äidinkielen osaaminen (A 48).

7.1.3 Mentaaliverbit

Aineistossa käytetään erittäin paljon mentaaliverbejä. Mentaaliverbeihin liittyy ensimmäisenä määritteenä yleensä jotakin elollista olentoa, tavallisesti inhimillistä tarkoittava kokija. Mentaaliverbit vaativat ympärilleen kaksi osallistujaa, joista ainakin toinen on elollinen ja inhimillinen, tiedostava olento ja toinen olio tai ilmiö, johon tiedostaminen kohdistuu. (Koivisto 1986, 190.)

Mentaaliverbeiksi nimitetään yhteisellä nimellä sellaisia verbejä, jotka ilmaisevat aistihavaintoa, tunnetta (tunnetilaa tai tunnereaktiota), ajattelua sekä ajatuksen ilmaisemista verbaalisti tai muulla tavoin. Mentaaliverbit jaetaan aistimis-, tunne-, ajatus- ja kommunikointiverbeihin. (Koivisto 1986, 189 - 190.)

Mentaaliverbien runsas käyttö aineistossa kertoo siitä, että elollisella tapahtumiin sisältyvällä oliolla on osallistujan ei tekijän rooli. Tiedostavana oliona osallistuja huomaa, tajuaa, tuntee, kuulee, mutta ei itse aktiivisesti vaikuta tapahtumiseen. Vielä

vähäisempää osallistujan aktiivisuus on silloin, kun pintasubjekti ei ole nominatiivimuotoinen. *Minä huomaan, tajuan, tunnen, kuulen / Minusta tuntuu, kuulostaa, näyttää.*

Aistimisverbeihin sisältyvät komponentit 'aktiivisuus', 'kokemuspohjaisuus' ja 'tapahtumaan osallistuminen', esim. *huomata, tajuta* (Koivisto 1986, 191 - 192). Teksteissä A 4, A 35, A 48, A 21 kirjoittajat kertovat itsestään eksplisiittisesti käyttäen yksikön ensimmäistä persoonaa. He ovat elollisia, tiedostavia olentoja. Tiedostamisen kohteena on koulukontekstin tapahtuma, johon he ovat osallisia, mutta jossa he eivät ole aktiivisia vaikuttajia. Asiointila on heidän ympärillään. Heidän tehtäväkseen jää asiointilojen huomaaminen ja tajuaminen.

Nykyään äidinkielen säännöistä osa on jo niin syöpyneenä mieleen, että *huomaan* olevani turhantarkka sen suhteen (A 4).

Lukioon tultaessa *huomasin*, että ruvettiin painottamaan enemmän kirjoitettuun tekstiin ja sen rakenteeseen yhä enemmän ja pitempiä ainekirjoituksia ja yhä useampia ja oudompia kirjoja, joita joutui lukea - - - mutta en vaihtais äidinkieltäni silti mistään hinnasta, ehkä! (A 35).

Luen paljon kirjallisuutta ja olen huomannut, että suomen kieli on loistava ilmaisemaan tunnelmaa ja ympäristöä (A 48).

- - opettajani oli sääliävä, tunnit tylsiä, vain kielioppia, ja lukioon mennessä *tajusin*, että en ollut oppinut yhtään mitään (A 21).

Tuntea-verbissä on kokemisen komponentti, mutta ei aktiivisen toiminnan komponenttia. Kokemuksen takana ei ole tietoisesti kokemusta kontrolloivaa aktiivista toimijaa. Tällainen aktiivisen toiminnan komponentti olisi verbissä *tunnustella*. Dynaamisuus on vähäisimmillään verbissä *tuntua*, jossa korostuu tapahtumaan osallistumisen komponentti. Verbit *tunnustella* - *tuntea* - *tuntua* muodostavat siis jatkumon, jossa aktiivisuus asteittain vähenee ja tapahtumaan osallistumisen komponentti kasvaa. (Koivisto 1987, 189 - 191.)

Aineistossa aktiivisempaa *tuntea*-verbiä käytetään vain kerran (*Tunsin* äidinkielen mukavaksi ja muutenkin pidin tunneista (A 21.)), mutta aktiivisuuden komponenttiltaan vähäisempää *tuntua*-verbiä peräti 10 kertaa. *Tuntua*-verbin käyttö kertoo osallistujasta, joka ei tietoisesti kontrolloi kokemusta.

Tuntuu hienolta, kun maallamme on yhteinen kieli, jota meistä suomalaisista suurin osa puhuu äidinkielenään (A 11).

Ainakin *tuntuu* siltä, että olemme tunneilla käsitelleet kaikkea aina taiteesta sarjakuviin (A 12).

Äidinkielen opiskeluun liittyy aina tietysti myös esiintymiset. Enää se *ei tunnu* niin kauhealta, mutta nuorempana kylläkin. (A 13.)

Lukioon tultuani äidinkielen tunnitkin *tuntuivat* jo opiskelulta (A 19).

Välillä *tuntuu*, että vain puhtaalla kirjoittamisella l. oikeinkirjoittamisella on väliä, mutta itse sisällöllä ei (A 33).

Joskus kyllä *tuntuu*, että onko kaikki tosiaankin pakko tietää ja osata. *Tuntuu*, että on ihan sama jos on pieni kongruenssi virhe tai hieman väärä sanajärjestys. (A 36.)

Ensimmäisellä luokalla *tuntui* välillä siltä, että en ikinä opi lukemaan. --
Välillä *tuntuu* turhauttavalla huomata, kuinka paljon virheitä tekstistäni löytyy, vaikka olen osannut lukea ja kirjoittaa jo kymmenen vuotta. (A 46.)

Suomi ei ole myöskään kaunis kieli; jo sana rakas on pelottava ja kova. Myös monet sanat *tuntuvat* järjettömiltä. (A 51.)

Kuunnella - *kuulla* - *kuulostaa* muodostavat samanlaisen verbiryhmän kuin *tunnustella* - *tuntea* - *tuntua*. Verbissä *kuunnella* on aktiivisen toiminnan komponentti ja verbissä *kuulla* kokemisen komponentti. *Kuulostaa*-verbissä on tapahtumaan osallistumisen komponentti, mutta ei komponentteja 'aktiivinen toiminta' tai 'kokeminen'. Aineistossa *kuunnella*-verbi esiintyy kaksi kertaa (A 10 ja A 17), *kuulla*-verbi yhden kerran (A 32), mutta *kuulostaa*-verbi seitsemän kertaa. Teksteissä A 1, A 7 ja A 10 kuulostellaan sanojen äänneasuja. Suomalaiset sanat kuulostavat muunkielisten korvissa rumilta. Myös oma kieli kuulostaa hassulta, jopa vihaiselta, jos ei ymmärrä sanojen merkitystä. Tekstissä A 17 kuvataan sitä, kuinka hyvältä suomi kuulostaa vieraskielisen "molotuksen" keskellä. Tekstin A 41 kirjoittaja toteaa suomen kuulostavan kauniimmalta kuin ruotsi. Tekstissä A 50 kuvataan sitä, miten ärsyttävältä kirjakieli kuulostaa.

Jos keskityn *kuuntelemaan* kieltä, jota täälläpäin puhutaan, *katson* huulten ja kasvojen liikkeitä, mutta en yritäkään ymmärtää -- (A 10).

Kun *kuuntelet* kaksi viikkoa eri kielten sekamelskaa, kuinka slaavilaiset kielet räpättävät mielettömiä vauhtia, toteat: "Voi, taivas, kuinka suomi on kaunis kieli. Sieluni ja sydämeni kieli." (A 17.)

Kieliä on myös erilaisia. TV:stä ja radiosta *kuulee* yhä enemmän englantia, mutta ne ovat myös äidinkielen opiskeluväline. (A 32.)

Äidinkieli jo sanana, *eihän se kuulosta* loogiselta, jos se olisi isänkieli (A 1).

Muunkielisten suuhun meidän ä ja ö ei taivu ja heidän mielestään se *kuulostaakin* rumalta (A 7).

Se *kuulostaa* hassulta, ehkäpä hiukan vihamieliseltä venäläiskieleltä, mutta kun alan taas ymmärtämään kieltäni, huomaan että mitä mainioin kommunikoinnin väline se onkaan noin niinkuin kielenä. *Ei se kuulosta* vihaiselta ollenkaan. (A 10.)

Kuinka ihanalta *kuulostaakaan* rakas suomen kieli venäjän ja saksan molotuksen keskeltä (A 17).

En minä mitenkään äidinkieltäni inhoa, *kuulostaahan* se jopa paremmalta kuin ruotsi (A 41).

Suomen kirjakieli on mielestäni ärsyttävän tarkkaa, ja se *kuulostaa* liian viralliselta, ja jos joku minun ikäiseni puhuu kirjakieltä, se ottaa syvästi korvaan (A 50).

Kuokkaa ja maajussia on alettu jälleen arvostaa, mikä *näky* paljon nykypäivän elokuvissa ja myöskin Roope Ankoissa (A 7).

Tunneverbit ilmaisevat tunnetta tai fysiologis-psykkistä tilaa. Tila tai suhtautuminen, jota tunneverbeillä ilmaistaan, on pitkäaikainen ja jatkuva. Tunneverbit liittyvät siis laadun ja ominaisuuden ilmaisemiseen. Tunneverbi vaatii argumenttikseen kokijan. Se voidaan pintarakenteessa ilmaista subjektilla tai partitiiviobjektilla. (Koivisto 1986, 203 - 204.)

Tunneverbeillä voidaan ilmaista neutraalia, positiivista tai negatiivista asennetta. Neutraalia asennetta osoittava on esimerkiksi tunneverbi *kokea*. Subjekti voi kokea millaisia tunteita tahansa. Tekstissä A 15 kerrotaan negatiivisista ala-asteen kieliopin opetukseen liittyvistä kokemuksista. Tekstissä A 17 äidinkieli on kokemisen väline. Äidinkielellä koetaan. Tekstin A 20 kirjoittaja kuvaa sitä, miten haastavaksi hän kokee kirjoittamisen. Teksteissä A 15 ja A 20 kokijana on yksikön ensimmäisellä persoonalla ilmaistu minä-subjekti, tekstissä A 17 käytetään passiivia.

Olen varma, että nykyään ala-astelaisilla on valinnanvapautta ja uusia oppimismenetelmiä äidinkielen kieliopin suhteen, mutta se mitä itse ala-asteella *koin* on jäänyt auttamattomasti takaraivooni negatiivisena muistona (A 15).

Äidinkieli isänmaassa. Äidinkieli suomi on tuttua ja turvallista. Kieli, jolla ajatellaan ja *koetaan*. (A 17.)

Olen kokenut aineiden kirjoittamisen jopa niin haastavana, että pöytälaatikkoni pullottaa puolivalmiita novellikyhäelmiä ja teinivuosien rakkausrunoja (A 20).

Positiivista tunnetta aineistossa ilmaistaan *pitää*-verbillä.

Äidinkielestä oppiaineena *pidän*, mutta siinä on silti jokin negatiivinen sävy. - - Äidinkielestäni olen ylpeä ja äidinkielestä oppiaineena *pidän* ja niin kauan elämäni pysyy suhteellisen vakaana kun osaan itseäni ilmaista. (A 15.)

Minulle äidinkieli on läheinen asia monella tavalla. - - - *Pidän* kirjoittamisesta ja äidinkieli antaa minulle mahdollisuuden kehittää itseäni. (A 16.)

Aineena *olen* aina *pitänyt* äidinkielestä, ala-asteella opeteltiin aina innoissa mitkä ovat verbejä, mitkä substantiiveja (A 20).

Pidän kyllä lukemisesta, mutta ei paljoa kiinnosta jotkin puolikuuluisan kylähullun kirjoitukset jostain soopasta (A 20).

Ensikiksi mieleeni tulee ala-aste. Opin lukemaan ja kirjoittamaan. Tunsin äidinkielen mukavaksi ja muutenkin *pidin* tunteista. (A 21.)

Ala-asteella *pidin* äidinkielestä ekalla ja tokalla luokalla, koska silloin opettelimme lukemaan ja kirjoittamaan. Sanaluokkienkin opetteleminen oli vielä aika hauskaa. Mutta sen jälkeen ”tunteeni” äidinkieltä kohtaan on ollut negatiivista. (A 49.)

Negatiivista suhtautumista aineistossa ilmaistaan kerran *vihata*-verbillä. Vihan kohteena on suomen kielioppi.

Äidinkieli on aina ollut yksi lempiaineistani, lukuunottamatta rasittavaa kielioppia. Ala-asteelta yläasteelle olen *vihannut* suomen kielioppia. (A 23.)

Neutraalimmin negatiivinen asenne ilmaistaan tekstissä A 15. Ala-asteella opiskelu ei kiinnostanut.

Ala-asteella opiskelu oli ns. pakkopullaa, *eikä* se siten *kiinnostanut* (A 15).

Semanttisten ominaisuuksiensa mukaan tunneverbit voidaan ryhmitellä sen mukaan, liittyykö tunne toisaalta enemmän kokijaan vai kohteeseensa tai toisaalta ilmiöön eli tuntemuksen aiheuttajaan. Tämän jaottelun mukaan voidaan puhua toisaalta kokija- toisaalta objekti- tai ilmiöpainotteisista tunneverbeistä. Aineistossa esiintyvä *kauhistua* on kokijapainotteinen verbi. (Koivisto 1986, 210 - 212.)

Tänne tullessani *kauhistu*in koko ainetta ekan tunnin jälkeen! En ymmärtänyt mitään mitä opettaja selosti kieliopista - - Minä en tee mitään äidinkielen kieliopilla elämässäni, koulun ulkopuolella! (A 49.)

Ajatusverbit Helinä Koivisto jakaa semanttisten ominaisuuksiensa perusteella kolmeen ryhmään: 1. ajatus- ja tietämisverbeihin (*ajatella, ymmärtää, epäillä, unohtaa, arvata*) 2. tahtomisverbeihin (*haluta, pyytää, vaatia*) sekä 3. kykenemis- ja edellytysverbeihin (*osata, taitaa, jaksaa*). (Koivisto 1986, 230 - 233.)

Ajatus- ja tietämisverbejä aineistossa edustavat esimerkiksi verbit *ajatella, keskittyä, ymmärtää, muistaa, tietää, tarkoittaa*.

Ennen *ajattelin* äidinkielen olevan lähes kokonaan kielioppia (A 12).

Ennen tätä esseetehtävää en ole koskaan *ajatellut* ja *mietiskellyt* sanaa ”äidinkieli”. Minun on vaikea lähteä purkamaan sitä, koska äidinkieli on aina ollut jotenkin itsestäänselvyys. (A 21.)

Jos *keskityn* kuuntelemaan kieltä, jota täälläpäin puhutaan, katson huulten ja kasvojen liikkeitä, mutta en yritäkään ymmärtää ... (A 10).

Tänne tullessani kauhistuin koko ainetta ekan tunnin jälkeen! *En ymmärtänyt* mitään mitä opettaja selosti kieliopista- - Minä en tee mitään äidinkielen kieliopilla elämässäni, koulun ulkopuolella! (A 49.)

Mä *muistan* mun ekat äikän tunnit, se oli kauheaa, me opeteltiin lukemaan (A 52).

Itse *muistan* aina joskus ala-asteella kuulemani kielioppihirviösanana possessiivisuffiksi (A 43).

Ajatellessani sanaa äidinkieli *muistuvat* mieleeni ensimmäisenä ne monet hermoja raastavat tunnit, jotka olen yläasteella kuluttanut kielioppia päntäten (A 25).

Mutta eihän äidinkieli edusta ainoastaan kirjakieltä vaan se *tarkoittaa* myös kaikkia niitä murteita, joita puhutaan maiden eri osissa sekä niiden yleispäteviä sääntöjä (A 6).

Aion suuntautua viestintäalalle ja juuri tämän vuoksi äidinkieli on minulle tärkeä (A 16).

Osaan ajatusverbejä sisältyy arvotuksen komponentti, joka sijoittuu dimensioihin tosi - epätosi ja todennäköinen - epätodennäköinen. Mahdollisesta tunteenomaista suhtautumista ilmaisevasta komponentista huolimatta tietämisen komponentti on näissäkin verbeissä ilmeinen. Tällaiset tietämisverbit ilmaisevat propositionaalisia asenteita. (*ajatella, epäillä, tietää, olettaa, uskoa, arvella, luulla, aikoa, suosia, vähätellä, paheksua, arvostaa, tarvita, odottaa*). (Koivisto 1986, 233.)

Propositionaalista asennetta ilmaiseva verbi vaikuttaa koko proposition totuusarvoon, esimerkiksi lauseissa *Tiedän, että hän tulee. Luulen, että hän tulee.* edellinen on propositioltaan tosi, jälkimmäinen epävarma. Propositionaalisia asenteita ilmaisevat verbit saavat yleensä henkilösubjektin. Ne ilmaisevat erilaisia tajunnan- ja tunnetiloja, jotka vaikuttavat niiden alle upotetun lauseen tulkintaan.

Tietää-verbiä käytetään tekstissä A 14 ilmaisemaan puhujan propositionaalista asennetta. Hän tietää, että äidinkieli on laaja käsite. Tieto ja kokemus ovat kuitenkin ristiriidassa. Vaikka hän tietää äidinkielen olevan laaja käsite, hänen kokemuksensa mukaan äidinkieli on vain kirjoitettavia esseitä ja aineita sekä pidettäviä puheita.

Tiedän, että äidinkieli on laaja käsite, mutta väistämättä siitä tulee mieleen vain koulussa kirjoitettavat esseet ja aineet sekä luokan edessä pidettävät puheet ja esitelmät (A 14).

Tekstissä A 53 kirjoittaja kertoo, ettei hän tiedä, miten murteet liittyvät äidinkieleen.

Jokaisella on tietävästi oma äidinkieli ja se pitää hallita täydellisesti. On myös murteita, mutta *en tiedä* miten ne liittyvät äidinkieleen. (A 53.)

Epävarmuudesta kertoo teksteissä A 30 ja A 50 käytettävä *luulla*-verbi. Kirjoittaja ei esiinny asiantuntijana äidinkielen tavoitteiden suhteen. Hän esittää vain arvelunsa.

Luulen juuri 5. kurssin kirjojen lukemisen vaikuttavan äidinkielen osaamisen taitoon. Kaikki muu on ollut lukiossa turhaa äidinkielen osalta.

Luulen äidinkielen juuri pyrkivän sujuvaan ja hyvään kirjoittamiseen, lukemiseen ja kommunikointiin. (A 30.)

Luulen, että ainakin - - ssa nuorten äidinkielen taidot ovat kokemassa laskukauden, josta ei päästä nousuun kuin vaihtamalla yläasteen opettajia. (A 50.)

Tahtomisverbejä aineistossa edustavat *tahtoa*-verbin ja *haluta*-verbin esiintymät.

Englantilaiselle lumi on lunta, mutta meille se on hanki, räntä, kinos, mitä vain *tahdomme* sen olevan. - - Siksi *en* sitä *tahdo* muuttaa niin kauan kuin se sallii minun kirjoittaa tästä päivästä uutta historiaa. (A 4.)

Mutta toivottavasti suomalaiset *haluavat* säilyttää kulttuurinsa eivätkä muotitietoisina ala viemään perintöämme kokonaan pois (A 7).

Monet *haluavat* oppia englantia, ranskaa, saksaa ja muita tyypillisiä kieliä, mutta vain harvat ovat kiinnostuneita oudoimmista kielistä (A 19).

Huono opettaja, joka antoi sen numeron aineesta, jonka itse *halusin*, kymppin sai helposti (A 28).

Jos hoidan jotain tärkeää asiaa, *haluan* saada sen varmasti selväksi ja käytän suomea. - -*En* kuitenkaan *haluaisi* ohjelmia dubattavan, juuri kansainvälistymisen takia. - - Mutta *en halua* luopua tietysti muistakaan kielistä, nekin rikastuttavat ajatuksiani. (A 32.)

Kun *haluaisin* itse kirjoittaa tekstiä, törmään kielioppiin ja murteeseeni niin että joudun huomaamaan kykenemättömyteni kirjoittamaan. (A 48)

Tahtominen ei aina edellytä tahtomisen ilmaiseamista, mutta eräisiin tahtomisverbeihin sisältyy mielenilmaisun komponentti (*pyytää, neuvoa, käskeä, vaatia, kieltää*). Aineistossa tällaista mielenilmausta edustavat *vaatia, kieltäytyä-* ja *suostua*-verbit.

Opettaja oli liian löysä ja välinpitämätön, joten ei myöskään tuloksia *vaadittu* (A 19).

Kouluaineena äidinkieli on yksi ärsyttävimmistä, sillä äidinkielessä *vaaditaan* aivan liikaa, samalla kun pitäisi opiskella muutakin (A 50).

Äidinkieli kertoo minulle, miten minun pitäisi korjata lausettani, mutta minä *kieltäydyn* tukahduttamasta omaa luovuuttani, sillä lauseet ovat enemmän kuin järjesteltäviä sanoja (A 4).

Lauseessa asuu sielu, jota *en* pilkunkokoisen säännön takia *suostu* muuttamaan (A 4).

Kykenemis- ja edellytysverbit poikkeavat semanttisesti toisistaan siten, että kykenemisverbit (esim. osata, pystyä, voida) ilmaisevat kokijan mahdollisuuden tehdä jotakin, edellytysverbit (saada, voida) taas tilanteen tai olotilan, jossa kokijan

on ulkoisten olosuhteiden perusteella mahdollista tehdä jotakin. Kumpaankin verbityyppiin sisältyy mahdollisuuden komponentti. (Koivisto 1986, 254 - 255.)

Teksteissä kykenemisverbeistä käytetään verbejä *osata* ja *pystyä*. Kykenemisverbejä käytetään yksikön ensimmäisessä persoonassa. *Osata*-verbi liittyy itsensäilmaisemisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitoon. *Pystyä*-verbiä käytetään myös ilmaisemaan ajatusta siitä, miten mahdotonta olisi elää ilman suomen kieltä (A 32).

Äidinkielestäni olen ylpeä ja äidinkielestä oppiaineena pidän ja niin kauan elämäni pysyy suhteellisen vakaana kun *osaan* itseäni ilmaista (A 15).

Kun opin lukemaan ja kirjoittamaan, *en osannutkaan* ajatella sitä, että kuinka vaikeaa äidinkieli tosiaankin on. Välillä tuntuu turhautavalta huomata, kuinka paljon virheitä tekstistäni löytyy, vaikka *olen osannut* lukea ja kirjoittaa jo kymmenen vuotta. (A 46.)

Äidinkielestäni olen ylpeä ja äidinkielestä oppiaineena pidän ja niin kauan elämäni pysyy suhteellisen vakaana kun *osaan* itseäni ilmaista (A 15).

En pysty millään ilmaisemaan itseäni niin värikkäästi ja selvästi kuin suomen kielellä. Jos hoidan jotain tärkeää asiaa, haluan saada sen varmasti selväksi ja käytän suomea. (A 32.)

En pystyisi ikinä selviämään koko loppuelämäni ilman suomea (A 32).

Tämän vuoksi äidinkieli luo minulle lämmön tunteen, koska vain sen avulla *pystyn* ymmärtämään ja lukemaan kirjoja (A 16).

Voida-verbiä voidaan käyttää episteemisesti tai deonttisesti. Episteemistä modaalisuutta ilmaiseva *voida* kertoo puhujan käsityksistä proposition todenperäisyydestä. Hän tietää tai luulee proposition olevan tosi tai epätosi, hän pitää propositionia varmana tai epätodennäköisenä. Lause *Olli voi olla hyväkin opettaja* tarkoittaa, että kaikesta siitä päätellen, mitä puhuja Ollista tietää, tämä saattaa olla hyvä opettaja. (Hakulinen & Karlsson 1988, 263.)

Deonttinen modaalisuus on sen sijaan sallimisen ja velvollisuuden modaalisuutta. Asiaintilat ja olosuhteet määräävät ja vaikuttavat. Deonttinen modaalisuus luo kuvan yksilön yläpuolella olevasta voimasta, joka vaikuttaa yksilön tekemisiin. Deonttista modaalisuus on esimerkiksi lauseessa *Voit* mennä ulos, kun olet tehnyt läksysi. (Hakulinen & Karlsson 1988, 263-264.)

Voida-verbi esiintyy aineistossa sekä kykenemis- että edellytysverbinä. Esimerkeissä A 36, A 42 ja A 47 verbiä käytetään edellytysverbinä. Se implikoi tilanteen tai olotilan, jossa kokijan on mahdollista tai mahdotonta tehdä jotakin. Esimerkissä A 36 kirjoittaja kertoo, että kieliopin osaaminen luo tilanteen, jossa on mahdollista oppia vieraita kieliä. Esimerkissä A 42 luodaan implisiittisesti tilanne,

jossa kieliopin opiskelun olisi mahdollista olla hauskeempaa. Esimerkissä A 47 verbinvalinnalla osoitetaan, että kielipoliittisen tilanteen olisi mahdollista olla myös toinen; suomalaiset puhuisivat äidinkielenään venäjää tai ruotsia.

Suomen kielioppi on kuitenkin tärkeä osata, että *voi* osata muita kieliä tai ainakin suomen kieliopin osaaminen helpottaa muiden kielien opiskelua (A 36).

Yksi, mikä on varmaa on, että kielioppi on tylsää! Se *voisi* olla hauskeempaa, jos opettaja yrittäisi enemmän (A 42).

Se, että äidinkieleni on suomi, ei ole itsestäänselvyys, sillä se *voisi* yhtä hyvin olla esimerkiksi ruotsi tai venäjä (A 47).

Muissa esiintymissä *voida*-verbiä käytetään kykenemisverbinä. Kokijalla on mahdollisuus tehdä jotakin. Esimerkeissä subjekti on edelleen kokija. Hänellä ei ole aktiivisen tekijän, asioihin vaikuttajan roolia.

En koskaan *voisi* kuvitella luopuvani suomen kielestä (A 51).

Äidinkielen avulla *voi* esittää omaa kulttuuriansa, sen ominaispiirteitä ja hauskoja yksityiskohtia (A 2).

Ei äidinkieltä *voi* kuvailla lyhyesti eikä myöskään pitkästi, mutta se on asia mikä meillä kaikilla suomalaisilla pysyy sydämässämme ainiaan (A 5).

Voi puhua ajatuksensa julki, laulaa, runoilla, näytellä, kirjoittaa tai osoittaa ajatuksensa pelkillä ilmeillä ja äännähdyksillä, kuten lapset tekevät (A 6).

Kielihän on läsnä jokapäiväisessä elämässä ja onhan se hyvä tietää miten sitä *voisi* käyttää parhaalla mahdollisella tavalla (A 6).

Voimme opetella vaikka kuinka monta kieltä, mutta meillä kaikilla on kuitenkin oma äidinkielemme ja siellä sijaitsevat meidän juuremme (A 9).

Äidinkieli on jotain, mistä *voi* olla ylpeä.- Äidinkieli on jotain, jolla *voi* kommunikoida muiden kanssa, jotain, jonka avulla *voi* kertoa tunteistaan ja itsestään, niin, että ainakin samaa äidinkieltä puhuva sen ymmärtää. - - Murteet *voivat* myös sekoittaa. Joku *voipuhua* pohjalaista murretta ja vaikka stadin slangia sekaisin ja se on hänelle itselleen aivan tavallista, vaikka joku toinen *voi* olla vähän ihmeissään tällaisesta puhettavasta. (A 18.)

Käsitteet: *ei voisi* vähempää kiinnostaa! (A 23).

Olemme opetelleet kieliopin ensin äidinkielessä ennen kuin *olemme voineet* soveltaa sitä muihin kieliin. - - Kieliä *voisi* opettaa jo nuoremmille, mutta nuorten pitäisi osata paremmin suomeakin. (A 32.)

Oppiaineena se on helppoa, koska *voi* käyttää omaa mielikuvitusta esim. aineissa (A 39).

Tällaista suomen kielen lukemispakkoa emme tietenkään tuntisi, *emme*kä siis *voisi* edes lohduttautua sillä, että sitä ei olisi (A 41).

Ennen tarinat kulkivat suullisena kansanperinteenä ja onneksi niitä on ymmärretty kirjoittaa muistiin, että *voimme* vieläkin nauttia niistä (A 44).

Kun oppii lukemaan, *voi* opiskella myös muita aineita kuten maantietoa ja matematiikkaa. *Voi* kirjoittaa esseitä ja aineita, jossa yrittää ilmaista itseään. Kuitenkin äidinkieli, jolla saa itsensä ymmärretyksi ja jota *voi* ymmärtää, on asia jonka osaamista arvioidaan numerolla. (A 48.)

En ymmärtänyt mitään mitä opettaja selosti kieliopista, minulla oli todella huonot lähtökohdat yläasteella, josta *ei voi* syyttää kuin opettajaa (A 49).

En koskaan *voisi* kuvitella luopuvani suomen kielestä (A 51).

En voisi kuvitellakaan itseäni puhumassa esim. venäjää (A 57).

Saada-verbiä käytetään aineistossa synonyymisesti *voida*-verbin kanssa.

Esimerkissä A 12 *saada*-verbiä käytetään ensin merkityksessä 'pitää', sitten merkityksessä 'voida'

Kotona *saa* usein tehdä monta tuntia jotain tehtäviä. -- Sitä *saa* niin harvoin käyttää, mutta kaipa sekin on äidinkieltä -- (A 12).

Esimerkissä A 21 opiskelija antaa hienovaraisesti opettajalle ohjeita luettavien kirjojen valitsemista varten:

Mutta enemmän järkeä kyllä *saisi* käyttää kirjojen valinnoissa, muutenkin teosten analysointi tulee kuvioihin liian myöhään (A 21).

Jos aineen sisältö on hyvä mutta kielioppivirheitä löytyy useampi, *saa* sanoa hyvästit sille toivotulle numerolle (A 23).

Esimerkki A 48 implikoi yksilön yläpuolella olevaa voimaa, joka vaikuttaa yksilön tekemisiin. *Saada*-verbiä käytetään deonttisesti. Äidinkielen opiskelussa ei saa käyttää sitä äidinkieltä, jonka vanhemmat ovat lapselleen opettaneet. Opiskelija tarkoittanee puhekielisyyden riisumista asiatyylisestä viestinnästä. Kotona puhuttu kieli on kuitenkin ensisijaista, ja siihen suhtautuminen kouluopetuksessa luo kirjoittajaan ristiriitaisuutta.

Äidinkieli on myytti. Se on sitä mitä vanhempasi sinulle opettavat ja jota puhut, mutta kun opiskelet äidinkieltä, *et saa* käyttää sitä. (A 48.)

Esimerkissä A 55 *saada*-verbiä käytetään merkityksessä 'on oikein että'. Meillä on oikeus olla ylpeitä kielestämme. *Saada*-verbiä käytetään tässä yhteydessä edellytysverbinä. Se asiointi, että kaikilla mailla ei ole omaa kieltä oikeuttaa meidät olemaan ylpeitä omasta kielestämme.

Kaiken kaikkiaan *saamme* olla ylpeitä omasta kielestämme; eihän kaikilla mailla edes ole omaa kieltä (A 55).

Esimerkissä A 57 kielletään mallin ottaminen Amerikasta.

Emme saa ottaa liikaa mallia Amerikasta (A 57).

Saattaa-verbin käyttö aineistossa kertoo mahdollisuudesta: on mahdollista, että äidinkieli kuulostaa helpolta oppiaineelta; on mahdollista, että itsekin yllättyy, kun lukee aikaisempia tekstejään; tilanteen mukaan voi käyttää kielen eri variaatioita.

Äidinkieli *saattaa* kuulostaa oppiaineena helpolta, mutta ei se sitä kyllä ole (A 12).

Kun vertaa tekstejä vuosien kuluttua, *saattaa* itsekin yllättyä (A 26).

Saatan puhua murretta tai kirjakieltä, tilanteen mukaan.

Sallia-verbiä käytetään mielenkiintoisesti aineistossa A 4 merkityksessä 'antaa luvan'. Kirjoittaja ei tahdo muuttaa äidinkieltään, niin kauan kun se antaa hänelle luvan kirjoittaa uutta historiaa. Aikaisemmin kirjoittaja on kuvannut luovuuden tukahduttamisesta tarkoilla säännöillä. Asiayhteydessään esimerkki tulee ymmärrettäväksi; kirjoittajalle äidinkieli on vielä luovuuden lähde, vielä se antaa hänen luoda uutta.

Minun kieleni kertoo tarinoita minun isieni historiasta. Siksi en sitä tahdo muuttaa niin kauan kuin se *sallii* minun kirjoittaa tästä päivästä uutta historiaa. (A 4.)

Kannattaa-sanana merkitysvarianttiin 'olla samaa mieltä' 'tukea henkisesti' sisältyy arviointikomponentti. Kirjoittaja on samaa mieltä muiden kanssa siitä, että vieraita kieliä on opiskeltava, mutta samalla hän on huolissaan suomen kielen asemasta.

Kannatan ehdottomasti englannin ja muiden kielten opiskelua, mutta en halua suomen siitä kärsivän (A 32).

Kykenemis- ja edellytysverbeihin kuuluvat modaaliverbit, jotka ilmaisevat mahdollisuutta (esim. *voida, saada, saattaa, mahtaa, taitaa*) tai välttämättömyyttä (*pitää, täytyä, tarvita, tulla, sopia*) (Laitinen 1992, 16). Välttämättömyyttä ilmaisevien modaaliverbien yhteydessä käytetään yleiskielessä genetiivisubjektia (*minun pitää, minun täytyy, minun ei tarvitse, minun tulee, minun pitää*). Modaaliverbeillä ilmaistaan staattista asiointilaa. Myös pintarakenteessa tämä ilmenee, kun genetiivisubjektin katsotaan rinnastuvan kokijan rooliin. Asiointilojen välttämättömyys kohdistuu kokijaan, hän on siinä osallisena, mutta ei vaikuttajana. (Laitinen 1992, 59.)

Pitää-rakenne esiintyy teksteissä 21 kertaa, ja sitä käytetään merkityksessä "jonkun on pakko, velvollisuus, välttämätöntä tehdä jotakin" (Suomen kielen perussanakirja 1995). Tekstissä A 3 pakollisuus ja välttämättömyys liittyy kouluun. Tekstissä todetaan, että äidinkieltä pitää opettaa koulussa ja kerrotaan tähän myös

syy: äidinkielen hyvä hallitseminen kuuluu yleissivistykseen. Tekstin A 53 kirjoittaja toteaa, että äidinkieltä pitää varmaankin opiskella, vaikka olisi pakolaisena Suomessa. Äidinkielellä hän ei tarkoita pakolaisen omaa äidinkieltä, albaniaa, vaan suomalaisten äidinkieltä suomea.

Sitä *pitää* opettaa koulussa, koska oman kielen hyvin hallinta kuuluu hyvään sivistykseen. (A 3)

Äidinkieli on myös oma oppiaine koulussa jota *pitää* vissiin opiskella vaikka olisi Kosovon pakolaisena Suomessa. (A 53)

Pakonomaisuus liittyy myös äidinkielen osa-alueisiin: lukemista ja kirjoittamista pitää opetella (A 3).

1-luokalla *piti* opetella lukemaan ja kirjoittamaan omaa kieltä. (A 3)

Pitää-sanan liittäminen mielikuvitukseen tekstissä A 3 luo erikoisen vaikutelman. Mielikuvituksen merkitykseen prototyyppisimmillään kuuluu pakottomuus ja spontaanisuus. Tekstissä äidinkieleen liittyy mielikuvitus, joka tarkoittaa sitä, että pitää osata keksiä hyviä lauseita ja tarinoita. Tämä luo mielikuvan pakonomaisesta yrittämisestä.

Jollainlailla äidinkieli tuo myös mieleen mielikuvituksen. *Pitää* osata keksiä hyviä lauseita ja tarinoita. (A 3)

Tekstissä A 38 kirjoittaja käyttää imperfektimuotoa *piti*. Aakkosia *piti* opetella ulkoa ensimmäisellä luokalla.

Ensimmäinen hirveä kokemus oli ala-asteen ekalla, kun *piti* alata opettelemaan aakkosia ulkoa ja *piti* osata sanoa kaikki 28 kirjainta oikeassa järjestyksessä. (A 38)

Tekstin A 42 kirjoittaja liittää *pitää*-verbin välityksellä ilmaistun pakollisuuden ja välttämättömyyden lukemiseen. Kirjoja *pitää* lukea liikaa.

Kirjoja *pitää* aivan liikaa lukea, varsinkin sellaisia, joista ei tajua mitään, esim. näitä kirjallisuus-hommeleita. (A 42)

Jokaisella on tietävästi oma äidinkieli ja se *pitää* hallita täydellisesti. (A 53)

Äidinkielen tunnilla *pitää* tutkia kielihistoriaa ja kirjailijoita. (A 53)

Suomen kieli äidinkielenä *pitää* ehdottomasti säilyttää (A 36).

Suomi on kaksikielinen maa, mutta mielestäni sen *pitäisi* olla yksikielinen, suomen kieli kunniaan (A 37).

Äidinkieli tuo mieleeni ainoastaan kielen, joka *pitää* osata (41).

Kouluaineena äidinkieli on yksi ärsyttävimmistä, sillä äidinkielessä vaaditaan aivan liikaa, samalla kun *pitäisi* opiskella muutakin (A 52).

Jokaisella on tietävästi oma äidinkieli ja se *pitää* hallita täydellisesti. - - Äidinkielen tunnilla *pitää* tutkia kielihistoriaa ja kirjailijoita. (A 53.)

Konditionaalimuoto *pitäisi* sijoittuu asteikolla mahdollinen - välttämätön välimaastoon. Nykysuomen lauseopin mukaan se ei merkitse yhtä suurta välttämättömyyttä kuin verbimuoto *pitää* (Hakulinen & Karlsson 1988, 262). Aineistossa *pitäisi*-konditionaalimuodon käyttö kertoo ennen kaikkea vastakkaisuudesta.

Tekstissä A 4 *pitäisi*-muodon käyttö implikoi vastakkaisuutta äidinkielen normit - luovuus. Normien mukaan lausetta *pitäisi* korjata, mutta kirjoittaja kieltäytyy tukahduttamasta luovuuttaan.

Äidinkieli kertoo minulle, miten minun *pitäisi* korjata lausettani, mutta minä kieltäydyn tukahduttamasta omaa luovuuttani, sillä lauseet ovat enemmän kuin järjesteltäviä sanoja: Lauseessa asuu sielu, jota en pilkunkokoisen säännön takia suostu muuttamaan. (A 4.)

Tekstissä A 29 konditionaalimuodon käyttö kertoo implisiittisesti siitä, että osattaviksi oletettuja asioita ei osattukaan.

Ensimmäiset "äidinkielen ongelmat" alkoivat lukiossa, kun yhtäkkiä *olisi pitänyt* taitaa kieliopin sekä kaiken muun kirjoittamiseen, lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyvän (A 29).

Myös tekstissä A 20 on implisiittinen vastakohta esillä. Äidinkielen *pitäisi* antaa enemmän tilaa luovuudelle, mutta se ei anna.

Äidinkielen *pitäisi* antaa hieman enemmän tilaa luovuudelle (A 20)!

Samankaltainen vastakkaisen mahdollisuuden komponentti näkyy teksteissä A 28, A 29 ja A 32.

Yläasteella opeteltiin paljon kielioppia, mutta lukiossa se *pitää* jo hallita. Lukiossa valmistaudutaan jo ylioppilaskirjoituksiin ja oikeinkirjoitus *pitäisi* olla jo hanskassa (A 28).

Sitä vastoin yläasteen äidinkieli *olisi pitänyt* olla vaikeampaa, mutta toisin kävi (A 29).

Kieliä voisi opettaa jo nuoremmille, mutta nuorten *pitäisi* osata paremmin suomeakin - - Jos *pitäisi* tässä vaiheessa valita englanti tai suomi, valitsisin suomen, koska se on minulle aina rikkain kieli. (A 32).

Aineistossa käytetään myös mentaaliverbeihin kuuluvaa *täytyä*-verbiä. Pintarakenteessa ei ole subjektia. Välttämättömyys kohdistuu puhujaan.

Aina *täytyy* muistaa toivossa on hyvä elää (A 1).

Numeroitten eteen *täytyy* nyt todella puurtaa, mutta muuta keinoa ei oppimisella olekaan (A 19).

Äidinkieli on yleissivistyksenkin kannalta erittäin tärkeää; *täytyyhän* suomalaisen kirjallisuuden tärkeimmät henkilöt tietää (A 24).

Täytyy myöntää, että sijamuotoja en osaa vielääkään, enkä opettele!(36)

Suomen kieli on hieno asia, joten erityisesti *täytyy* muistaa Snellman, Runeberg ja Agricola (A 54).

Aineistossa *tulla*-rakennetta käytetään *täytyy*-rakenteen tavoin välttämättömyyttä osoittamaan.

Meidän *tulisikin* pitää kiinni mahdollisimman oikeasta ja aidosta kielestämme ja käyttää sitä myös aidon oikeasti (A 9).

Ehkä olen oppinut jotain mutta en sisäistä asioita enkä luo laajoja kokonaisuuksia, niin kuin kunnan äidinkielen opiskelijan *tulisi* tehdä. (A 56)

Meidän *tulisi* tiukasti säilyttää oma kulttuuri ja kieleemme Euroopan yhdyntyessä (A 57).

7.1.4 Staattisin tilaverbein kuvattu äidinkieli

Aineistossa runsaasti käytetyt staattiset tilaverbit luovat kuvan äidinkieltä tarkastelevasta subjektista, jonka roolina on luokitella ja määritellä käsitettä käsitteentässä sekä huomata ja tajuta hänen ympärillään tapahtuvia asiantiloja. Teksteihin kirjoittuvalla subjektilla ei ole aktiivisen vaikuttajan roolia, vain ajattelevan ja tuntevan kokijan rooli. Hänen ympärillään tapahtuvat asiantilat ovat hänen tahdostaan riippumattomia. Hän on niihin osallinen, mutta hän itse ei toimi vaikuttavana osapuolena.

Staattisten tilaverbien käyttö aineistossa luo kuvan koulumaailmasta, joka on jo valmiina. Subjektilla ei jää tekijän roolia, vaan pelkkä osallistujan tai kokijan rooli. Maailma esitetään staattisina määrittely- ja riippuvuussuhteina. Äidinkieli ei ole toiminnan ja tekemisen, vaan luokiteltavien suhteiden, asioiden ajattelemisen kenttä.

Toiminta kuvataan aineistossa itsestään tapahtuvaksi, ihmistoimija häipyy. Asiat tapahtuvat. Ihmisen tehtäväksi jää ajatella ja suhteuttaa tapahtumista.

7.2 Dynaamiset toimintaverbit

Toimintaverbeille on ominaista toiminnan dynaamisuus. Toimintaverbien ilmaisema toiminta on lisäksi yleensä konkreettia. Sitä voidaan havainnoida ja siltä voidaan odottaa konkreetteja tuloksia ja seuraamuksia. Toimintaverbejä ovat liike- ja liikkumis-, muutos-, tekemis-, käsittelemis- sekä liikuttamisverbit. (Koivisto 1986, 293 - 294.) Koiviston luokittelusta poiketen sijoitan myös kommunikointiverbit dynaamisten toimintaverbien kategoriaan, koska ne täyttävät Hakulisen & Karlssonin Nykysuomen lauseopissaan dynaamisille toimintaverbeille antamat kriteerit: niitä käytetään imperatiivissa, 3. infinitiivin inessiivimuodossa sekä kausatiivissa: *Puhu! Kirjoita! puhumassa, kirjoittamassa, puhuttaa, kirjoituttaa.* (Hakulinen & Karlsson 1988, 70, 104 - 105, 248.)

Aineistossa on vain harvoja esimerkkejä dynaamisista toimintaverbeistä, jotka ilmaisivat konkreettista toimintaa. Yksi näistä harvoin juurimerkityksessään esiintyvistä dynaamisista verbeistä on verbi *muuttaa*. Aineistossa se esiintyy kaksi kertaa.

Lapsuudessa puhuin venäjää, koska olen syntyperäisin Pietarista, mutta yläasteella aloitin puhumaan suomea, koska silloin me *muutimme* Suomeen. (A 22)

En luovuisi Äidinkielen taidostani vaikka *muuttaisin* opiskelemaan tai asumaan muualle. (A 36)

Myös verbiä *taistella* käytetään aineistossa konkreettista toimintaa ilmaisemassa.

Isämme sen sijaan *ovat taistelleet* oman maamme puolesta, siitä kunnia heille (A 1).

Yleensä aineistossa dynaamisia toimintaverbejä käytetään niiden juurimerkityksestä poikkeavalla tavalla.

7.2.1 Liike- ja liikkumisverbit

Liike- ja liikkumisverbien ilmaisema muutos on lokaalinen. Ne ilmaisevat siirtymistä paikasta toiseen. (Koivisto 1986, 295.) Liikeverbejä ovat esim. *mennä, käydä, kulkea, päästä*.

Kun aineistossa käytetään liike- ja liikkumisverbejä, ne ovat yleensä ainakin osittain abstrahoituneita. Tekstissä A 35 kerrotaan, että ala-asteaikoina persoonapronomineja ”mentiin enemmän kuin paljon”. Kontekstissaan meneminen ei ole konkreettista toimintaa, jolla olisi lokaalinen ulottuvuus vaan mentaalista toimintaa, johon saattaa kylläkin liittyä vauhdin komponentti. *Mennä*-verbin käyttö voi olla peräisin tavasta kokea oppikirja. Sitä mennään vauhdilla eteenpäin.

Ala-asteaikojen persoonapronominit ovat varmasti tiukassa muistissa joita ala-asteella *mentiin* enemmän kuin paljon (A 35).

Mennä-verbiä käytetään myös tekstissä A 59, mutta abstraktissa merkityksessä. Kyseessä on toisen asteen entiteetti lukeminen, johon menee kaikki illat.

Ihan kuin oppilailta ei olisi muuta tehtävää kuin lukea jotain 400-sivuista Seitsemää veljestä, siihenhän *menee* kaikki illat ja muut aineet jäävät ilman huomiota (A 59).

Myöskään *käydä*-verbillä ei aineistossa ole konkreettista merkitystä. Sillä ei kuvata liiketoimintaa, johon sisältyy paikasta toiseen siirtymistä. Tekstissä A 18 kirjoittaja kertoo, että klassikkoteoksia käydään läpi.

Käymme läpi klassikkoteoksia, sekä Suomen että muiden maiden arvostetuimpia kirjoituksia (A 18).

Kahdessa muussa *käydä*-verbin esiintymässä on kyseessä *käydä*-verbin abstraktinen merkitysvariantti, joka esiintyy sanonnoissa *Miten käy?* ja *Käy niin*.

Mitenkä *käy*, jos EU:n myötä saksa alkaa yleistyä myös meillä ja valtakielemme, jo nytkin uhanalaisena, häviää pois (A 7).

Joskus *käy* niinkin, että asiaa on niin paljon, ettei kirjoitusnopeus pysy ajatuskulun mukana (A 26).

Myös *kulkea*-verbiä käytetään abstraktissa merkityksessä. Esimerkissä A 44 *kulkea*-verbillä ei ole elollistarkoitteista subjektia, tekijää, joka kulkisi, vaan subjektina on elotontarkoitteinen *tarinat*. Kontekstissa kulkeminen ei liity paikkaan vaan aikaan: *tarinat* kulkevat ajassa eteenpäin.

Ennen *tarinat* *kulkivat* suullisena kansanperinteenä ja onneksi niitä on ymmärretty kirjoittaa muistiin, että voimme vieläkin nauttia niistä (A 44).

Liike- ja liikkumisverbeihin kuuluva *tulla*-verbi on merkitykseltään hyvin laaja-alainen, ja sitä voi käyttää monenlaisiin semanttisiin kenttiin kuuluvien substantiivien yhteydessä. Aineistossa *tulla*-verbiä käytetään hyvin abstraktissa merkityksessä, josta on häipynyt konkreettisen liikkumisen komponentti. Aineistossa kerrotaan useaan otteeseen, millaisia asioita tulee mieleen sanasta äidinkieli (A 3, A 6, A 9, A 13, A 14, A 16, A 21, A 22, A 31 ja A 33)

Aapinen *tulee* ensimmäisenä mieleen (A 3).

Ensimmäisenä sanasta äidinkieli *tulee* mieleeni jokaisen kansan oma kieli, jolla kommunikoidaan saman kansan edustajien kanssa eli samaa kieltä puhuvien kanssa. *Tulee* mieleen kaikki oikeinkirjoitussäännöt, joita jo ala-asteella opeteltiin. (A 6.)

Sanasta äidinkieli *tulee* mieleen äidinkielen tunnit (A 9).

Äidinkielestä oppiaineena *tulee* mieleen jatkuvasti kirjoitettavat tekstit (A 13).

Äidinkielestä *tulee* mieleen tietysti suomen kieli kunnolla kirjakielenä, jossa kaikki on kieliopillisesti oikein. Isot alkukirjaimet, pilkut, pistee ja oikeat sanan muodot. (A 14.)

Ensimmäiseksi sanasta äidinkieli minulle *tulee* mieleen Suomen maa. Minulle *tulee* mieleen erikoinen ja vaikea kieli, joka on muualla maailmassa ns. hieman outo. (A 16.)

Ensikiksi mieleeni *tulee* ala-aste (A 21).

Äidinkieli-sanasta *tulee* mieleen ensinnäkin koulun pakollinen oppiaine, jota jouduin opiskelemaan eka luokasta asti (A 22).

Ala-asteajoilta äidinkielen osalta mieleen *tulee* Aapeli (pieni vihreä tonttu), jonka avulla opimme ensin aakkoset, sitten tavaamisen ja lopulta kokonaisten sanojen ja lauseiden muodostamisen (A 31).

Ensin *tulee* mieleen oma rakas kieleni, minkä avulla toimin ja vastaanotan tietoa (A 33).

Tekstissä A 1 *tulla*-verbin määritteenä on tekijä *äidinkieli*. Äidinkieli on tullut kirjoittajan osaksi.

Ensimmäinen ajatus sanasta äidinkieli on se miten se on tullut minulle, omaksi osakseni (A 1).

Esimerkissä A 15 *tulla*-verbiä käytetään muutosverbin tapaan. Äidinkieli muuttui. Siitä tuli mielekäs oppiaine.

Vasta lukiossa äidinkielestä *tuli* mielekäs oppiaine (A 15).

Samalla tavalla *tulla*-verbiä käytetään esimerkissä A 44. Suomen kielestä on tullut virallinen kieli.

Kiitos 1800-luvun suomalaisuusaatteen, että suomen kielestä *on tullut* virallinen kieleemme tälle pienelle kansalle ja toivottavasti se ei koskaan häviä tässä kielten kirjossa (A 44).

Myös tekstissä A 50 *tulla*-verbillä on muutosverbin piirteitä. Pintasubjektina on *muutama*. Vain muutama aine tuli valmiiksi.

Yläasteella äidinkieli oli aivan turhaa, kun joka tunnilla vain joko juorultiin tai kirjoitettiin aineita, joista vain muutama *tuli* valmiiksi (A 50).

Tekstissä A 17 tekijänä on hyvä mieli. Hyvä mieli tulee, kun kuulee omaa kieltä.

Kuinka hyvä mieli *tuleekaan* kuullessaan taas oman kielen tutut soinnut korvissaan (A 17).

Tekstissä A 20 *tulla*-verbin pintasubjektina on teosten analysointi. Kirjoittajan mukaan sitä aletaan harrastaa liian myöhään; se tulee mukaan kuvioihin liian myöhään.

- - muutenkin teosten analysointi *tulee* kuvioihin liian myöhään (A 20).

Tekstissä A 25 tekijänä on puhekieli, joka tulee hyvin esille televisiossa, näytelmissä ja puheissa.

Puhekieli *tulee* taas hyvin esille esimerkiksi televisiossa, radiossa, näytelmissä ja puheissa (A 25).

Liike- ja liikkumisverbiä *pyöriä* käytetään aineistossa A 33 mentaalista toimintaa kuvaamaan. Kielenulkoisessa todellisuudessa ei tapahdu konkreettia liikkumista, joka vaatisi myös aktiivisen tekijän. Liikkuminen on mentaaliprosessi. Tekstissä on pintasubjektina *oikea sanajärjestys*. Liikeverbillä ei viitata elolliseen olentoon, joka liikkuu, vaan asioihin, jotka liikkuvat.

Koulussa kun olen opiskellut äidinkieltä, *pyörivät* mielessäni oikea sanajärjestys, attributit ja kaikki oikeinkirjoitukseen liittyvät asiat (A 33).

Tekstissä A 47 *siirtyä*-verbin pintasubjektina on äidinkieli. Jälleen on kyseessä abstraktissa käytössä oleva liike- ja liikkumisverbi.

Se on osa kulttuuria, johon synnyin ja jossa kasvoin, se on kieli, jolla äiti kertoi minulle iltasatuja kun olin lapsi. - - - Näin ollen äidinkieli on siis myös jotain historiallista, joka *siirtyy* sukupolvelta toiselle ja jonka myös minä tulevaisuudessa opetan äitinä omille lapsilleni. (A 47.)

Myös *nousta*-verbiä käytetään aineistossa abstraktissa merkityksessä. Kyseessä ei ole konkreetti liikkuminen. Metaforisesti tekstissä A 16 kerrotaan, kuinka hänen kielelleen nousee karvas maku hänen muistellessaan äidinkielen tunteja. Tekstissä A

45 käytetään *nousta*-verbiä samoin kuin *tulla*-verbiä aiemmin kertomaan, mitä asioita kirjoittajan mieleen nousee sanaa äidinkieli ajatellessa. Samaan tapaan *nousta*-verbiä käytetään esimerkissä A 56.

Kuitenkin muisteltuani ala-asteen / yläasteen äidinkielen tunteja *nousee* kielelleni karvas maku (A 16).

Äidinkieli tuo mieleeni myös paljon muita kirjailijoita ja sanoittajia, joista tärkeimpinä ja kiinnostavimpina mieleeni *nousevat* tällä hetkellä mm. Mika Waltari, Anja Kauranen, Jari Tervo, Kari Hotakainen, Tommy Tabermann, Arto Melleri, Juice Leskinen, A.W. Yrjänä sekä monet muut suomalaiset ”sanasepot”. (A 45.)

Olen lukenut äidinkieltä liian kauan, pääni on tyhjä, mutta mieleeni *nousevat* asiat jotka muistan sanasta äidinkieli (A 56).

7.2.2 Muutosverbit

Muutosverbien ensimmäisen määritteen tarkoite on elollinen. Muutosverbit ovat translatiivisia eli niillä osoitetaan tilanmuutosta subjektin tilassa tai laadussa. Kantasana ilmaisee, mihin suuntaan subjektissa tapahtuu muutos. Tällaisia psyykkistä muutosta ilmaisevia verbejä on runsaasti, esimerkiksi *vihastua*, *helpottua*, *hämmästyä*, *yllättyä*, *herkistyä*, *kiihdyä*, *haavoittua*, *nolostua*, *vaivaantua*. (Koivisto 1986, 314 - 315.)

Muutosverbeihin kuuluvat usein käytetyt olemisen alkamista ilmaisevat *alkaa* ja *ruveta*, joihin liittyy pakollisena määritteenä infinitiivi (*alkaa tehdä*, *ruveta tekemään*). Ainoastaan esimerkissä A 10 subjektina on minä, ja tekstikontekstiin syntyy merkitys, jossa subjekti on todellinen toimija. Muissa esimerkeissä subjekteina ovat elotontarkoitteiset substantiivit tai *alkaa*-verbiä käytetään passiivimuodossa.

Se kuulostaa hassulta, ehkäpä hiukan vihamieliseltä venäläiskieleltä, mutta kun *alan* taas ymmärtämään kieltäni, huomaan että mitä mainioin kommunikoinnin väline se onkaan noin niinkuin kielenä. (A 10.)

Kuokkaa ja maajussia *on alettu* jälleen arvostaa, mikä näkyy paljon nykypäivän elokuvissa ja myöskin Roope Ankoissa. - -

Mutta toivottavasti suomalaiset haluavat säilyttää kulttuurinsa eivätkä muutitietoisina *ala* viemään perintöämme kokonaan pois. Mitenkä käy, jos EU:n myötä saksa *alkaa* yleistyä myös meillä ja valtakielemme, jo nytkin uhanalaisena, häviää pois. (A 7.)

Myös esiintymistä *on alettu* korostaa enemmän ja sitä myöden rohkeus ja itsevarmuus ovat hiukan kohentuneet (A 19).

Ensimmäiset ”äidinkielen ongelmat” *alkoivat* lukiossa, kun yhtäkkiä olisi pitänyt taitaa kieliopin sekä kaiken muun kirjoittamiseen, lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyvän (A 29).

Yläasteella *alkoikin* oikein äidinkielen opiskelu ja erilaisten genetiivien ja muiden taivuttelut (A 35).

Nyt *on alannut* huomata, että kuinka tärkeää on osata kirjoittaa aineita ja esseitä: äidinkielen hallitsemista tarvitaan kaikissa elämän tilanteissa, vaikka eihän pilkkuvirheet sitten ole niin ”vaarallisia” (A 46).

Oman kielen opettelu *alkaa* aakkosien tavaamisesta Aapisesta (A 48).

Suomen kielestä *alettiin* taistella siinä 1850-luvun aikoihin (A 55).

Lukioon tultaessa huomasin, että *ruvettiin* painottamaan enemmän kirjoitettuun tekstiin ja sen rakenteeseen yhä enemmän (A 35).

Muutosverbeihin kuuluu myös havaittavasta toiminnasta kertova verbi *kehkeytyä*. Pintasubjektina on elotontarkoitteinen pronomini *se*, jolla viitataan suomen kieleen.

Monia satoja vuosia sitten *se kehkeytyi*, muttei tietenkään nykyiseksi kieleksemme (A 1).

Elollistarkoitteinen subjekti (minä) sisältyy tekstissä A 3 käytettyyn *vanhentua*-verbiin. Minä-subjekti on kuitenkin häivytetty, ja tekstissä käytetään subjektitonta kolmannen persoonan muotoa.

Nyt kun *on vanhentunut* niin äidinkieli tuo enemmän mieleen puhetaitoa ja luovaa kirjoitusta (A 3).

Muuttua-verbin subjektina on elotontarkoitteinen sana käsitys (A 12), äidinkieli (A 6), kielioppi (A 31), asiat (A 40) ja suomen kieli (A 40).

Nyt käsitys *on* kyllä *muuttunut* (A 12).

Oppiaineena äidinkieli *on muuttunut* paljon lukioon tultaessa (A 6).

Lukiossa äidinkielen kielioppi *on muuttunut* lähinnä satunnaisiin kielenhuoltotehtäviin (A 31).

Vaikka olemme EU:ssa ja asiat *muuttuvat*, suomen kieli on se mikä pysyy, *eikä se muutu* (A 40).

Muutosverbin *oppia* argumenttina teksteissä käytetään elollis- ja inhimillistarkoitteista tekijää, usein vieläpä ensimmäisen persoonan muotoa *minä*. Verbiä käytetään koulukontekstista johtuen teksteissä varsin runsaasti, peräti 25 kertaa.

Aapinen on se kirja, minkä avulla moni meistä suomalaisista *on oppinut* lukemisen ja kirjoittamisen taidon on, tietysti mukana ovat olleet naisopettajat, miksei nyt jo miesopettajatkin (A 1).

Tekstissä A 10 on ironinen sävy. Huonolla käsialalla kirjoittaen opiskelija kertoo, että äidinkieli on oppiaineena hyvä, koska siellä oppii käsialaa.

Äidinkieli aineena on hyvä, sillä siellä *oppii* käsialaa ehkäpä yhtä hyväksi kuin omani (A 10).

Tekstissä A 11 *oppia*-verbiä käytetään yhteydessä, jossa kerrotaan äidinkieleen liittyvistä kirjallisuuden sisällöistä.

Opimme tuntemaan myös liudan meidän ja koko maailman historiaan vaikuttaneita kirjailijoita ja heidän teoksiaan (A 11).

Tekstin A 16 kirjoittaja kertoo, että äidinkielen avulla oppii myös vieraita kieliä.

Oman äidinkielesi avulla *opit* hahmottamaan vieraiden kielten uudet rakenteet ja lauseet (A 16).

Tekstissä A 18 käytetään *oppia*-verbiä koulukontekstin ulkopuolella. Sillä viitataan yleensä kielen oppimiseen samoin kuin tekstissä A 25.

Äidinkieli on jotain, mistä voi olla ylpeä. Sen *on* jo lapsena *oppinut* ja se leimaa koko elämää. - - Yleensä lapset *oppivat* saman kielen mitä heidän vanhempansa puhuvat. Periytyvä asia sekin. Se kertoo mistä ihminen tulee ja on kotoisin. (A 18.)

Äidinkieli-sana tuo myös mieleeni psykologian tuneilla opitut asiat lapsen kielenkehityksestä. Jokainen *oppii* kielen yksilöllisesti harjaantuen. (A 25).

Oppia-verbiä käytetään myös yhteyksissä, joissa äidinkielestä puhutaan kriittiseen sävyyn, esim. A 19 ja A 59.

Äidinkieli oppiaineena tuo mieleen yläasteajoilta tylsät kielioppitunnit, joista *ei* ikinä *oppinut* mitään (A 19).

Ei ole ollut äidinkielestä oppiaineena muuta hyötyä kuin että *opin* lukemaan. EI MUUTA! (A 52.)

Masentunut sävy heijastuu tekstistä A 56, jossa opiskelija ei pidä itseään kunnollisena äidinkielen opiskelijana, koska hän ”ei sisäistä asioita eikä luo laajoja kokonaisuuksia”.

Ehkä *olen oppinut* jotain mutta en sisäistä asioita enkä luo laajoja kokonaisuuksia, niin kuin kunnan äidinkielen opiskelijan tulisi tehdä (A 56).

Yleensä *oppia*-verbiä käytetään neutraalissa sävyssä. Oppiminen liittyy yleensä lukemiseen ja kirjoittamiseen. Verbiin liittyy konkreettia toimintaa, jolla on myös konkreetteja tuloksia ja seuraamuksia.

Ensiksi mieleeni tulee ala-aste. *Opin* lukemaan ja kirjoittamaan. Tunsin äidinkielen mukavaksi ja muutenkin pidin tunteista. Yläasteelle mennessä petyin täysin äidinkieleen: opettajani oli sääliittävä, tunnit tylsiä, vain kielioppia, ja lukioon mennessä tajusin, että *en ollut oppinut* yhtään mitään. - - *Olen oppinut* kirjoittamaan aineita, oikeinkirjoituksenikin on parantunut (?), mutta tärkeimpänä on suulliset esitykset. (A 21.)

Äidinkieli on luultavasti yksi tärkeimmistä aineista, sillä jo ala-asteella *opimme* sekä lukemaan että kirjoittamaan ja näiden harjoittaminen jatkuu läpi yläasteen ja lukion (A 24).

Ala-asteajoilta äidinkielen osalta mieleen tulee Aapeli (pieni vihreä tonttu), jonka avulla *opimme* ensin aakkoset, sitten tavaamisen ja lopulta kokonaisten sanojen ja lauseiden muodostamisen. Tällöin äidinkieli oli todellakin vain kirjoittamisen ja lukemisen opettelemista. (A 31.)

Sana "äidinkieli" tuo heti mieleeni lapsuuden ja ala-asteen. Siitä, kun sanoin ensimmäisen sanan oli vielä pitkä matka siihen, kun *opin* lukemaan ja kirjoittamaan. Ensimmäisellä luokalla tuntui välillä siltä, että *en* ikinä *opi* lukemaan. Mieleeni tulee myös ala-asteen Aapiskirja, jossa seikkaili Aapeli-niminen "peikko".

Kun *opin* lukemaan ja kirjoittamaan, en osannutkaan ajatella sitä, että kuinka vaikeaa äidinkieli tosiaankin on. Välillä tuntuu turhauttavalta huomata, kuinka paljon virheitä tekstistäni löytyy, vaikka olen osannut lukea ja kirjoittaa jo kymmenen vuotta. (A 46.)

Opin lukemaan ja kirjoittamaan. - -
Yläasteella *en oppinut* äidinkielessä yhtään mitään! (A 49)

Opetella-verbi ei ole aineistossa yhtä yleinen kuin *oppia*-verbi. Sitä käytetään aineistossa 16 kertaa. *Opetella*-verbiin kuuluu vielä selvempi dynaamisuuden komponentti kuin *oppia*-verbiin. Oppimista voi tapahtua ilman yksilön tietoisuutta, opettelemista ei.

Ala-asteella pidin äidinkielestä ekalla ja tokalla luokalla, koska silloin *opettelimme* lukemaan ja kirjoittamaan. Sanaluokkienkin opetteleminen oli vielä aika hauskaa. Mutta sen jälkeen "tunteeni" äidinkieltä kohtaan on ollut negatiivista. (A 49)

Vielä dynaamisempi tekemisen piirre sisältyy verbiin *opiskella*, johon ei kuitenkaan sisälly lopputuloksen ja seuraamuksen piirrettä. Kun käytetään *oppia*-verbiä, oletetaan, että tekemisellä on ollut myös tulos. *Opiskella*-verbiin ei tätä komponenttia sisälly.

Ennen äidinkielen tunneilla *opiskeltiin* ainoastaan kielioppiasioita, eikä sen syvemmin perehdytty kieleen, sen merkitykseen ja ilmaisutapoihin (A6).

Ensimmäisenä sanasta äidinkieli tulee mieleen oppiaine, jota *opiskelemme* (A 15).

Äidinkieli-sanasta tulee mieleen ensinnäkin koulun pakollinen oppiaine, jota jouduin *opiskelemaan* eka luokasta asti (A 22).

Äidinkielessä *opiskelemme* myös esiintymistaitoja. Se kuuluu äidinkieleemme. (A 48.)

Muutosverbiin *pettyä* liittyy tunneilmaisun piirre. Verbillä ilmaistaan olotilassa tapahtuvaa muutosta. Muutos kohdistuu äidinkieleen.

Yläasteelle mennessä *petyin* täysin äidinkieleen (A 21).

Myös muutosverbi *parantua* esiintyy aineistossa. *Parantua*-verbiin sisältyy refleksiivisyyden piirre. Parantuminen tapahtuu itsestään. Kirjoittaja kertoo, että hänen oikeinkirjoituksensa on parantunut, mutta kyseenalaistaa muutoksen merkitsemällä kysymysmerkin sulkuihin. Kysymysmerkillä hän kysyy lukijan käsitystä asiasta.

Olen oppinut kirjoittamaan aineita, oikeinkirjoituksenikin *on parantunut* (?), mutta tärkeimpänä on suulliset esitykset. Mielestäni ne ovat tärkeitä, sillä luonteva esiintyminen on nykyään ”in”(A 21).

Aineitossa esiintyy *kasvaa*-verbi inhimillistarkoitteisen subjektin kanssa. Kasvaminen ei ole teksteissä A 26 ja A 47 fyysistä. Kasvaminen on luonteeltaan psyykkistä muutosta: kirjoituksista huomaa yksilössä tapahtuneen kehittymisen, kasvaminen tapahtuu siinä kulttuurissa, johon yksilö on syntynyt.

Tällaisista kirjoituksista varsinkin huomaa, kuinka *on vuosien aikana kasvanut* (A 26).

Se on osa kulttuuria, johon *synnyin* ja jossa *kasvoin*, se on kieli, jolla äiti kertoi minulle iltasatuja kun olin lapsi. - - - Näin ollen äidinkieli on siis myös jotain historiallista, joka siirtyy sukupolvelta toiselle ja jonka myös minä tulevaisuudessa opetan äitinä omille lapsilleni. (A 47)

7.2.3 Tekoverbit

Tekoverbeihin liittyy selvä toiminnallisuuden komponentti. Ne vaativat argumentikseen tekijän, joka aktiivisesti toimii. Tekoverbit voidaan jakaa tekemis- ja käsittelemisverbeihin sekä liikuttamisverbeihin. Käsittelemisverbit ilmaisevat konkreetimpaa tekemistä kuin tekemisverbit. Koska käsittelemisverbeillä kuvataan lähinnä konkreettia tekoa, joka suoritetaan jonkin välineen avulla, niihin sisältyy implisiittisesti välineen mielikuva, esim. *kammata*, *neuloa*. Koska tekemisverbien merkitys yleensä on abstraktimpi kuin käsittelemisverbien, niiden yhteydessä välineen mielikuva ei ole yhtä selvä eikä aina edes mahdollinen. Tekemisverbien ydinverbi *tehdä* ja siihen rinnastuva *suorittaa* ovat semanttisesti tyhjiä. (Koivisto 1986, 347 - 349.)

Aineistossa *tehdä*-verbi esiintyy hyvin monenlaisessa yhteydessä: äidit *ovat tehneet* tunnollista työtä (A 1), kielellä *on tehty* hienoa kirjallisuutta (A 2), *tehdä*-

verbillä korvataan itseilmaisua kuvaavia verbejä (A 6), esseitä *tehdään* (A 9), tarkemmin erittelemättä konkreettisia esimerkkejä kirjoittaja kertoo muiden ryhmien *tehneen* kaikkea järkevää (A 21), näytelmiä *tehtiin* ala-asteella (A 23), tunneilla *ei tehty* mitään (A 30), työ *oli* perusteellisesti *tehty* (A 48). Verbin käyttö on siis hyvin yleistarkoitteista.

Äidinkieli, äitimme *ovat tehneet* tunnollista työtä, kun ovat opettaneet meille jalon puhumisen taidon (A 1).

Opetellaan myös tuntemaan, kuinka omalla kielellä *on tehty* hienoa kirjallisuutta ja kuinka monipuolisesti voi äidinkieltänsä käyttää (A 2).

Voi puhua ajatuksensa julki, laulaa, runoilla, näytellä, kirjoittaa tai osoittaa ajatuksensa pelkillä ilmeillä ja äännähdyksillä, kuten lapset *tekevät* (A 6).

Olemme opetelleet suomen kielen kielioppisääntöjä, jotta osaisimme kirjoittaa ja puhua mahdollisimman virheettömästi omaa kieltämme ja *olemme* lukeneet kirjoja, *tehneet* esseitä (A 9).

Muut ryhmät *tekivät* kaikkea järkevää, mutta ei me (A 21).

Teimmehän siitä näytelmän ala-asteella (A 23).

Kaikki oli helppoa, tunneilla *ei tehty* mitään (A 30).

-- työ *oli* vain kohtalaisen perusteellisesti *tehty* (A 48).

Teksteissä A 49 ja A 52 *tehdä*-verbiä käytetään merkityksessä 'merkitä, olla merkitys'. Tekstissä A 49 kirjoittaja ilmoittaa, ettei hän tee mitään äidinkielen kieliopilla elämässään koulun ulkopuolella. Tekstissä A 52 ihmetellään, mitä äidinkielen tuntemuksella tekee, jos kerran osaa jo puhua.

Minä *en tee* mitään äidinkielen kieliopilla elämässäni, koulun ulkopuolella! (A 49)

-- mitä me *teemme* äidinkielen tuntemuksella, koska osaamme puhua ja sillai (A 52).

Monimerkityksinen *luoda*-verbi esiintyy aineistossa 8 kertaa. Kieli luo yhteenkuuvuutta (A 11), kieli luo mieleen sinivalkoisia asioita (A 16), äidinkieli luo pohjan monelle asialle (A 47). Tekstissä A 56 *luoda*-verbiä käytetään poikkeavalla tavalla. Subjektina on minä. Kirjoittaja kertoo, että hän ei sisäistä asioita eikä luo laajoja kokonaisuuksia, kuten kunnan äidinkielen opiskelijan tulisi tehdä.

Kieli *luo* yhteenkuuvuutta (A 11).

Sana äidinkieli *luo* myös mieleeni valkotukkaisen viikingin, metsät ja järvet. --

Karvauuden luo tarkka kieliopin "pänttääminen" ja hankalat kokeet.

Rakastan lukemista. Tämän vuoksi äidinkieli *luo* -minulle lämmön tunteen, koska vain sen avulla pystyn ymmärtämään ja lukemaan kirjoja. (A 16.)

Äidinkielen merkitystä ihmiselle on vaikea määritellä, sillä se *luo* pohjan niin monelle asialle (A 47).

Ehkä olen oppinut jotain mutta en sisäistä asioita *enkä luo* laajoja kokonaisuuksia, niin kuin kunnan äidinkielen opiskelijan tulisi tehdä (A 56).

Laaja-alainen *toimia*-verbi esiintyy aineistossa sekä elollistarkoitteisen subjektin että elotontarkoitteisen subjektin kanssa.

Ensin tulee mieleen oma rakas kieleni, minkä avulla *toimin* ja vastaanotan tietoa (A 33).

Kalevala on myös mielestäni keskeisessä asemassa puhuttaessa suomen kielestä. Se on *toiminut* monien hienojen teosten innoittajana - - (A 45.)

Käyttää-verbiä käytetään aineistossa objektiin liittyneenä. Käyttämisen kohteena on kieli.

Me tuomme itsemme esille oman suumme kautta. *Käytämme* omaa äidinkieltämme suomea. (A 5.)

Käytän erilaista kieltä kotona, kavereille ja poikaystävälleni ja vieraille (A 32).

Tiedotusvälineet *käyttävät* hyvää suomea (yleensä) (A 32).

Eeva-Leena saa huonon, koska hän *käyttää* omaa kieltään (A 48).

Kertailla-, *parannella*- ja *kehitellä*-verbeillä ilmaistaan toistuvaa, jaksoittaista tekemistä. Verbeihin sisältyy selvä dynaamisuuden aspekti.

Äidinkieli oli ennen sitä, että *kertailtiin* tylsiä, turhantarkkoja sääntöjä, mutta aina välillä kirjoitettiin mielenkiintosisia, luovia tarinoita (A 4).

Myös yleisön edessä esiintymistämme *parannellaan* ja *kehitellään* äidinkielen tunneilla (A 11).

Liikuttamisverbit ilmaisevat konkreettia toimintaa, esimerkiksi jonkin entiteetin siirtämistä paikasta toiseen, mutta ne voivat ilmaista myös abstraktimpaa liikuttamista, esimerkiksi hallintasuhteen tms. siirtoa, omistajanvaihdosta jne. Konkreettia liikuttamista ilmaisevat verbit voidaan jakaa kahteen pääryhmään sen mukaan, tapahtuuko liike subjektista pois päin vai subjektin päin, esimerkiksi *tuoda - viedä, avata - sulkea, saada - ottaa*. Kaikki liikuttamisverbit edellyttävät kahta paikkaa, sekä liikkeen lähtökohtaa että päätepistettä. Kun liikuttamisverbin ilmaisemassa toiminnassa on mukana kaksi osallistujaa, kumpikin ovat tavallaan tekijöitä. On mahdollista kiinnittää huomio kumpaan tahansa ja siis sijoittaa kumpi tahansa lauseen subjektin paikalle, esimerkiksi siten, että predikaatiksi samalla vaihdetaan toinen, semanttisesti samaan kenttään kuuluva verbi (Maija osti sen Jussilta. Jussi myi sen Maijalle.) Liikuttamisverbit ovat varsin toiminnallisia. (Koivisto 1986, 384 - 386.)

Tekstissä A 15 *avata*-verbiä käytetään metaforisesti. Kirjoittaja kertoo, että äidinkieli avasi hänelle uuden maailman. Tekijänä on elotontarkoitteinen äidinkieli, joka tekee ja toimii. Aivan kuin elollistarkoitteinen subjekti avaa oven, elotontarkoitteinen subjekti avaa uuden maailman. Kyseessä on abstrakti, mentaalimaailmaan kuuluva ilmaus.

Lukiossa uusi suhtautumistapani äidinkieleen *avasi* minulle uuden maailman (A 15).

Semanttisesti tyhjää *saada*-verbiä käytetään aineistossa usein.

Sanasta äidinkieli ei kuitenkaan tule mieleen pelkästään äidinkielen tunnit, vaan myös se, että *emme saaneet* kieltä taistelematta sen puolesta (A 9).

Äidinkielen tunnilla *saamme* tietoa toki muiltakin kulttuurin aloilta, esim. teatteri, elokuvat (A 11).

Kiitettävän numeron *sai* helposti (A 19).

Mehmed Kurpinder - - *saa* hyvän numeron perusteellisesti tehdystä työstä; Eeva-Leena *saa* huonon, koska hän käyttää omaa kieltään, jonka on vanhemmiltaan oppinut ja työ oli vain kohtalaisen perusteellisesti tehty. (A 48.)

En oo koskaan *saanut* äidinkielestä parempaa kuin kahdeksan mikä ei välttämättä johdu omasta kiinnostuksestani suomen kielen lauserakennetta kohtaan tai asennoitumisestani tunnilla vaan siitä (A 52)

Oli aihe sitten millainen tahansa *sain* aina paerille väännettyä jotain itsestäni (A 20).

Tunnit olivat kylläkin helppoja, mutta näin jälkeenpäin pidän vahinkona, että *en saanut* jotain muuta opettajaa (A 21).

Parhaimpia kirjoitukset ovat silloin, jos ne vielä vuosien kuluttuakin *saavat* minut tuntemaan samalla tavalla kuin silloin (A 26).

Ryhmätyöt ja ryhmissä pidettävät esitykset olivat rentoja, mutta yksin pidettävät esitelmät *saivat* sydämen hakkaamaan (A 31).

Mikäli suomen kieli *ei olisi* koskaan *saanut* kirjallista muotoa ja asemaa Suomen toisena virallisena kielenä, ruotsi olisi äidinkielemme (A 41).

Peittää- ja *herättää-*verbejä käytetään aineistossa abstraktissa merkityksessä. Kyseessä ei ole konkreetti peittäminen, vaan oppimisessa olevien aukkojen peittäminen, siis mentaalimaailmaan kuuluva prosessi. Myös *herättää-*verbiä käytetään abstraktissa merkityksessä. Kukko herättää, synnyttää, luo suuria tunteita.

Onneksi nyt lukiossa olen *peittänyt* nämä aukot ja olen saanut uutta sisältöä äidinkielen opiskeluun (A 21).

Kirkasvärinen kukko karttakeppi kädessä *herättää* monille suuria tunteita (A 1)

Antaa-verbillä ilmaistaan aineistossa henkisiä toimintoja: äidinkieli antaa tunteen ryhmään kuulumisesta (A 2), äidinkieli antaa mahdollisuuden kehittää itseään (A 16), puheviestinnän kurssi antoi itsevarmuutta (A 15), äidinkielen taito antaa pohjan vieraiden kielten opiskeluun (A 24) ja aikaisemmin eläneet sukupolvet antavat perinnön (A 59).

Oma äidinkieli *antaa* tunteen siitä, että kuuluu johonkin ryhmään, kansaan, joka puhuu samaa kieltä (A 2).

Pidän kirjoittamisesta ja äidinkieli *antaa* minulle mahdollisuuden kehittää itseäni (A 16).

Puheviestinnän kurssi, joka oli vapaaehtoinen kurssi, *antoi* minulle itsevarmuutta e esiintymistilanteissa ja sitä minä auttamattomasti tarvitsin (A 15).

Hyvä äidinkielen taito *antaa* myös pohjan vieraiden kielten opiskeluun (A 24).

Äidinkieli on kuin juuri, joka pitää meidät kiinni isänmaassamme ja ravitsee meitä. Sen kautta meitä aikaisemmin eläneet sukupolvet *antavat* meille perinnön, joka on meille tärkeä tulevaisuudessa. (A 59.)

Konkreetimmasta tekemisestä on kyse tekstissä A 28, jossa antaminen liittyy arvosanaan.

Huono opettaja, joka *antoi* sen numeron aineesta, jonka itse halusin, kympin sai helposti (A 28).

Dynaamisesta tekemisestä on kyse teksteissä A 32 ja A 51, joissa käytetään *valita*-ja *vaihtaa*-verbejä.

Jos pitäisi tässä vaiheessa valita englantia tai suomi, *valitsisin* suomen, koska se on minulle aina rikkain kieli (A 32).

Äidinkieli on sanana mitätön ja jopa kummallinen. Sillä on minulle kuitenkin valtava merkitys, enkä mistään hinnasta *vaihtaisi* sitä muuhun. (A 51.)

7.2.4 Kommunikointiverbit

Kommunikointiverbit voidaan ryhmitellä suullista kommunikointia ilmaiseviin verbeihin (puhumis- ja sanomisverbeihin, rituaalikielen verbeihin, institutionaalisiin verbeihin, ohjailemiskielen verbeihin, keskusteluverbeihin ja käskemisverbeihin), kirjoittamis- ja lukemisverbeihin sekä ei-kielellisiin, paralingvistisiin kommunikointiverbeihin (esim. *nauraa, itkeä, vaikeroida, ilmehtii*). (Koivisto 1986, 266.)

Finiittimuotoisena *lukea-* ja *kirjoittaa-*verbit esiintyvät aineistossa yllättävän harvoin. Esimerkissä A 21 kirjoittaja käyttää *lukea-*verbiä puhuessaan yleissivistyksestä. Yleissivistykseen tekstin mukaan kuuluu, että on lukenut suomalaiset klassikot. Esimerkissä A 20 kirjoittaja kritisoi oppituntien kirjallisuusvalikoimaa. Se, mitä luetaan, on hänen mukaansa ”epämiellyttävää ja alhaista”. Positiivisemassa kontekstissa *lukea-*verbiä käytetään aineistossa A 48. Kirjoittaja on huomannut kirjallisuutta lukiessaan, että suomen kielellä voi ilmaista loistavasti tunnelmaa ja ympäristöä.

Lukioon tullessa tajusin, että yleissivistyksessäni oli aukkoja: *en ollut lukenut* mitään suomalaisia perusromaaneja, kuten Seitsemän veljestä, Kalevala, Häräntappoose. Tuntemattoman sotilankin *luin* täysin vapaaehtoisesti. (A 21.)

Kirjallisuus on hyvin ”alhaista” ja epämiellyttävää mitä tunneilla *luetaan* (A 20).

Luen paljon kirjallisuutta ja olen huomannut, että suomen kieli on loistava ilmaisemaan tunnelmaa ja ympäristöä (A 48).

Kuten *lukea-*verbi myös *kirjoittaa-*verbi liittyy aineistossa koulukontekstiin. Aineistossa A 4 *kirjoittaa-*verbi liittyy luovuuteen: äidinkielen tunneilla on kirjoitettu mielenkiintoisia, luovia tarinoita. *Kirjoittaa-*verbiin ei kuitenkaan tekstissä liity pelkästään tämä positiivinen tunnelataus; koulumaisella kirjoittamisella muutetaan luovien henkilöiden mielenkiintoiset kirjoitukset tylsiksi.

Äidinkieli on sitä, että kertailtiin tylsiä, turhantarkkoja sääntöjä, mutta aina välillä *kirjoitettiin* mielenkiintoisia, luovia tarinoita. Nykyään äidinkielen säännöistä osa on jo niin syöpyneenä mieleen, että huomaan olevani turhantarkka sen suhteen, ja välillä *kirjoitetaan* tylsiä juttuja siitä mitä joku mielenkiintoinen, luova henkilö *on* joskus kirjoittanut. (A 4.)

Teksteissä A 18, A 29, A 42 ja A 50 kirjoittaminen liittyy koulumaiseen aineiden kirjoittamiseen. Tekstissä A 29 kirjoittaja puhuu yläasteajoistaan, joihin hän suhtautuu vähättelevästi; tunneilla hänen mukaansa kirjoiteltiin vain novelleja. Samanlainen suhtautuminen yläasteaikaan näkyy tekstissä A 50. Tekstissä A 42 kirjoittaja ilmaisee haluavansa kirjoittaa tavallisia aineita eikä lukio-opiskeluun kuuluvia aineistopohjaisia aineita.

Kirjoitamme myös itse aineita ja muita kirjoitelmia omalla äidinkielellämme (A 18).

Tunneilla *luettiin* ja *kirjoiteltiin* vain novelleja, jos nyt jaksoi oikein innokas olla (A 29).

Se kun *kirjoitettiin* TAVALLISIA aineita, niin ne oli kivoja, eikä mikään aineistopohjainen aine (A 42).

Yläasteella äidinkieli oli aivan turhaa, kun joka tunnilla vain joko *juoruilitiin* tai *kirjoitettiin* aineita, joista vain muutama tuli valmiiksi (A 50).

Useammin kuin finiittimuotoisina *lukea-* ja *kirjoittaa-*verbit esiintyvät aineistossa nominaalimuotoisina tai verbaalisubstantiiveina. Kirjoittaminen ja lukeminen ovat oppimisen kohteita. Aineistossa kirjoittamista ja lukemista käsitellään abstrahoituina asioina, joista tekemisen ja dynaamisuuden komponentit ovat kadonneet. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat oppisisältöjä. Toimiva subjekti katoaa jäljettämiin. Subjekti muuttuu objektiksi, joka on kirjoittamaan ja lukemaan oppimisen kohde.

Aapinen on se kirja, minkä avulla moni meistä suomalaisista on oppinut *lukemisen* ja *kirjoittamisen* taidon - - (A 1).

1-luokalla piti opetella *lukemaan* ja *kirjoittamaan* omaa kieltä (A3).

Sanasta äidinkieli tulee mieleen äidinkielen tunnit, jolloin olemme opetelleet *lukemaan* ja *kirjoittamaan* tätä meidän omaa äidinkieltämme suomea (A 9).

Ala-asteella äidinkieli sisälsi *lukemisen* ja *kirjoittamisen* opettelemisen. - -
Luulen äidinkielen juuri pyrkivän sujuvaan ja hyvään *kirjoittamiseen*, *lukemiseen* ja *kommunikointiin*. (A 30.)

Sanasta äidinkieli tulee mieleen ala-aste ensimmäisenä. Se, kun opeteltiin *lukemaan* ja *kirjoittamaan*. (A 44.)

Kun opin *lukemaan* ja *kirjoittamaan*, en osannutkaan ajatella sitä, että kuinka vaikeaa äidinkieli tosiaankin on. Välillä on turhauttavaa huomata, kuinka paljon virheitä tekstistäni löytyy, vaikka olen osannut *lukea* ja *kirjoittaa* jo kymmenen vuotta. (A 46.)

Ei ole äidinkielestä oppiaineena muuta hyötyä kuin että opin *lukemaan* (A 52).

Muita kommunikointiverbejä (*puhua*, *ilmaista*, *kommunikoida*, *räpättää*, *todeta*) käytetään aineistossa finiittimuotoisina, kun niillä tarkoitetaan yleistä - ei pelkästään koulukontekstiin kuuluvaa - toimintaa. Sana äidinkieli tuo kirjoittajalle tekstissä A 47 mieleen äidin, joka kertoi iltasatuja. Tekstissä A 17 kirjoittaja vertaa vierasta kieltä äidinkieleen käyttämällä vieraskielisen puhujan yhteydessä verbiä *räpättää*. Tekstissä A 6 käytetään verbiä *kommunikoida*, muissa esimerkeissä verbiä *puhua*.

Se on osa kulttuuria, johon synnyin ja jossa kasvoin, se on kieli, jolla äiti *kertoi* minulle iltasatuja kun olin lapsi. - - - Näin ollen äidinkieli on siis myös jotain historiallista, joka siirtyy sukupolvelta toiselle ja jonka myös minä tulevaisuudessa opetan äitinä omille lapsilleni. (A 47.)

Kun kuuntelet kaksi viikkoa eri kielten sekamelskaa, kuinka slaavilaiset kielet *räpättävät* mieleetöntä vauhtia, *toteat*: ”Voi, taivas, kuinka suomi on kaunis kieli. Sieluni ja sydämeni kieli.”(A 17.)

Ensimmäisenä sanasta äidinkieli tulee mieleeni jokaisen kansan oma kieli, jolla *kommunikoidaan* saman kansan edustajien kanssa eli samaa kieltä puhuvien kanssa, jotain, jonka avulla voi kertoa tunteistaan ja itsestään, niin, että ainakin samaa äidinkieltä puhuva sen ymmärtää. (A 6.)

Äidinkieli on oppiaine, kieli, millä *puhuu*, ilmaisee ja esittää itseänsä. Oma äidinkieli antaa tunteen siitä, että kuuluu johonkin ryhmään, kansaan, joka puhuu samaa kieltä. (A 2.)

Suomenkieli on kieli, jota *puhutaan* täällä (A 3).

Mutta eihän äidinkieli edusta ainoastaan kirjakieltä vaan se tarkoittaa myös kaikkia niitä murteita, joita *puhutaan* maiden eri osissa sekä niiden yleispäteviä sääntöjä. Kielellä *ilmaistaan* ajatuksia ja tunteita, mutta siihen on olemassa useita erilaisia keinoja. (A 6.)

Äidinkielemme on harvinaisuus, jota vain me suomalaiset *puhumme* (A 7).

Jos keskityn kuuntelemaan kieltä, jota täälläpäin *puhutaan*, katson huulten ja kasvojen liikkeit, mutta en yritäkään ymmärtää ... Se kuulostaa hassulta, ehkäpä hiukan vihamieliseltä venäläiskieleltä, mutta kun alan taas ymmärtämään kieltäni, huomaan ghy että mitä mainioin kommunikoinnin väline se onkaan noin niinkuin kielenä. Ei se kuulosta vihaiselta ollenkaan. (A 10.)

Tietysti jos isänmaallisia ollaan niin äidinkieli-sanasta tulee mieleen koko Suomen maa ja suomalaiset ihmiset, koska minulle äidinkieli on juuri suomen kieli ja sitä *ei puhuta* muualla kuin täällä Suomessa ja sen ainutlaatuinen asia (A 14).

-- ruotsinkielisillä alueilla, missä *puhutaan* sekä ruotsia että suomea (A 22).

Sivistyssanat ja oikeinkirjoitus eivät ole minusta äidinkieltä; vaan se mitä ihmiset *puhuvat* omalla tyylillään ja murteellaan (A 27).

Äidinkieli tuo mieleen sen kielen, mitä *puhumme* eli suomen kielen (A 34).

Äidinkieli on myytti. Se on sitä mitä vanhempasi sinulle opettavat ja jota *puhut*, mutta kun opiskelet äidinkieltä, et saa käyttää sitä. (A 48.)

Kun siirrytään koulukontekstiin *puhua*-verbistä aletaan käyttää nominaalimuotoja ja verbaalisubstantiivia. Puhuminen on staattisen toiminnan suorittamista, esitelmiä ja puheita.

Puhuminen on jäänyt vähälle, sillä ei ole aikaa kuin kirjallisuuteen (A 51).

Yläasteella äidinkieleen tuli mukaan *esitelmät, puheet, esitykset* - - Ryhmätyöt ja ryhmissä pidettävät *esitykset* olivat rentoja, mutta yksin pidettävät *esitelmät* saivat sydämen hakkaamaan. (A 31.)

Esitelmillä haettiin myös tietynlaista *esiintymiskokemusta* ja *esiintymisvarmuutta* joka onkin onnistunut aika hyvin - - (A 35).

7.2.5 Dynaamisin toimintaverbein kuvattu äidinkieli

Aineistossa käytetyille dynaamisille verbeille on ominaista niiden abstraktiivisuus. Verbejä ei käytetä niiden konkreettissa juurimerkityksessä vaan metaforisesti. *Tuoda*-verbillä ei ilmaista konkreettien ensimmäisen asteen entiteettien tuomista vaan mielentiloja. Sana *äidinkieli* tuo kielenkäyttäjän mieleen erilaisia asioita. Konkreetin ja abstraktin verbin merkityksen välisen yhteyden ymmärtää helposti. Samoin kuin tuon sakset pojalleni, sana tuo mieleeni monenlaisia asioita. Verbien abstraktiivisuus luo kuitenkin myös staattisuutta. Konkreettissa tilanteessa ei tapahdu mitään. Asiat ovat ja pysyvät ennallaan. Tapahtumat sijoittuvat mielen tasolle.

Teksteissä dynaamisten toimintaverbien argumenttina esiintyvät usein elotontarkoitteiset subjektit: tarinat kulkevat, aapinen tulee mieleen, käsitys on muuttunut. Dynaamisten toimintaverbien argumenttina harvoin on aktiivinen, toimiva subjekti. Subjekteina ovat elotontarkoitteiset esineet, asiat ja ilmiöt.

Teksteissä dynaamisten toimintaverbien subjektina on usein elotontarkoitteinen toisen tai kolmannen asteen entiteetti, johon viitataan sanalla *äidinkieli*. Teksteissä kerrotaan, miten äidinkieli muuttuu, luo, tuo, avaa, antaa. Kertoja ei itse ole asiointiloissa vaikuttava subjekti. Vaikka teksteissä käytetään dynaamisia verbejä, asiointi, jota kuvataan ei ole dynaaminen, koska ihmistoimija puuttuu.

Teksteissä käytetyt voittopuolisesti abstrakteiksi merkitykseltään muuttuneet dynaamiset verbit luovat teksteihin samankaltaisen tapahtumiin osallistumattoman kirjoittajan kuin staattisten tilaverbien yhteydessä todettiin. Kirjoittaja ei itse vaikuta asiointilaan. Hänen tehtäväkseen jää vain tietää, selostaa, suhteuttaa ja arvottaa. Hänen mieleensä tulee asioita, hän huomaa, mitä ympärillä tapahtuu.

Dynaamiset toimintaverbit *alkaa* ja *muuttua* liittyvät koulukontekstiin. Verbejä käytetään yhteydessä, jossa kerrotaan ala-asteelta yläasteelle ta yläasteelta lukioon siirtymisestä. Äidinkielen sisällöt ovat muuttuneet kouluasteelta toiselle siirryttäessä. Äidinkieleen liittyvä konkreettinen dynaamisuus on aineistossa pelkästään koulun vaihtoon liittyvää.

Dynaamisen toimintaverbin juurimerkityksessä käytetään muutosverbejä *oppia* ja *opetella* sekä kommunikointiverbejä *lukea*, *kirjoittaa* ja *puhua*. Erikoista on, että kommunikointiverbejä ei juurikaan käytetä finiitiimuotoisina vaan nominaalimuotoisina tai vebaalisubstantiiveina esimerkiksi muodoissa *kirjoittamaan*,

lukemaan, kirjoittaminen, lukeminen. Näin dynaamisesta toiminnasta on koulukontekstissa tullutkin staattinen tila, oppimisen ja opiskelun kohde.

8 PASSIIVISUUS - AKTIIVISUUS

8.1 Passiivisuus

Kielen pintarakenteessa näkyvät passiivimuodot ja geneerisyys ovat ilmiöitä, joissa tulee esiin puhujan painotus. Puhuja kertoo tekemisestä tai tapahtumisesta, jossa tekijä tai toimija on häivytetty näkymättömiin. Koska pintasubjektia ei ole, voidaan ajatella, että myöskään syvärakenteessa etusijalla ei ole aktiivinen toimija tai tekijä. Puheenaiheeksi nousee tekeminen ja tapahtuminen, ei se kuka tekee tai toimii. (Hakulinen & Karlsson 1988, 255.)

8.1.1 Passiivimuodot

Passiivilla tarkoitetaan verbinmuotoa, joka ilmoittaa tekijäksi epämääräisen henkilön. Merkityskomponenteiltaan passiivisen verbimuodon tekijä on 'inhimillinen' ja 'indefiniittinen'. Suomen passiivimuotojen erityispiirteenä on epämääräisen passiivisen tekijän inhimillisuus. Lauseeseen *Ovi avattiin* liittyy implisiittisenä ajatus inhimillisestä tekijästä, joka avasi oven. Jos avaajana ei olisi inhimillinen tekijä vaan esimerkiksi ilmavirtaus, sanottaisiin *Ovi avautui*. (Hakulinen & Karlsson 1988, 255.)

Aineistossa passiivimuotoja käytetään selvästi eniten koulukontekstissa. Koulussa opiskellaan, luetaan, kirjoitetaan. Koulussa tapahtuvaan tekemiseen ei kuulu aktiivisen tekijän ja toimijan roolia. Pintasubjektia ei ole.

Passiivin käyttöön liittyy ajatus ulkopuolisuudesta. Opiskelemiseen on annettu ohjeet ylhäältä käsin. Jokin muu taho määrää siitä, mikä on opiskelijoille parhaaksi.

Passiivin käyttöön liittyy myös ajatus normatiivisuudesta. Passiivimuodolla kerrotaan, mitä tehtiin, mitä siis on ollut tapana tehdä. Passiivi luo kuvan luonnollistuneesta, kyseenalaistamattomasta käytännöstä.

Oppiaineena *opetellaan* käyttämään omaa äidinkieltänsä monipuolisesti ja laadukkaasti jotta kieli säilyisi hyvätasoisena. *Opetellaan* myös tuntemaan, kuinka omalla kielellä *on tehty* hienoa kirjallisuutta ja kuinka monipuolisesti voi äidinkieltänsä käyttää. (A 2.)

Äidinkieli oli ennen sitä, että *kertailtiin* tylsiä, turhantarkkoja sääntöjä, mutta aina välillä *kirjoitettiin* mielenkiintoisia, luovia tarinoita. Nykyään äidinkielen säännöistä osa on jo niin syöpyneenä mieleen, että huomaa olevani turhantarkka sen suhteen, ja välillä *kirjoitetaan* tylsiä juttuja siitä mitä joku mielenkiintoinen, luova henkilö on joskus kirjoittanut. (A 4.)

Tulee mieleen kaikki oikeinkirjoitussäännöt, joita jo ala-asteella *opeteltiin* (A 6).

Ennen äidinkielen tunneilla *opiskeltiin* ainoastaan kielioppiasioita, *eikä* sen syvemmin *perehdytty* kieleen, sen merkitykseen ja ilmaisutapoihin (A 6).

Äidinkielen tunnilla meitä *opetetaan* tuntemaan kieltämme ja kulttuuriamme. Jo ala-asteelta lähtien meille *opetetaan* äidinkielemme sääntöjä ja oikeinkirjoitusta. (A 11.)

Täytyy myöntää, että siitä tulee mieleen myös kaikki muut asiat mitä äidinkielen tunneilla *käydään läpi* (A 14).

Väkisin *opeteltiin* erilaisia litanioita, esimerkiksi rinnastuskonjunktioit (A 14).

Ala-asteella äidinkielen kirjojen nimi oli ”hyvä Suomi”, joten se *on istutettu* päähän jo hyvissä ajoin (A 27).

Yläasteella *opeteltiin* paljon kielioppia, mutta lukiossa se pitää jo hallita. Lukiossa *valmistaudutaan* jo ylioppilaskirjoituksiin ja oikeinkirjoitus pitäisi olla jo hanskassa. - - - Tunneilla *luettiin* ja *kirjoiteltiin* vain novelleja, jos nyt jaksoi oikein innokas olla. (A 29.)

Yläasteen äidinkielestä on jäänyt negatiivinen muistikuva. Kaikki oli helppoa, tunneilla *ei tehty* mitään. Aineiden kirjoittaminen oli yhä harvinaista. Ainoa asia mitä Ya:n aikana *opetettiin* olivat sanojen luokat ja muodot. (A 30.)

Lukion äidinkielessä *tutustutaan* Ai:n kannalta merkittäviin henkilöihin ja heidän tuotantoonsa (A 31).

Myös suomalaisen kirjallisuuteen ja elokuvamaailmaan *tutustuttiin* useiden kypsien kirjojen ja toisaalta vähän mielenkiintoisempien elokuvien avulla (A 35).

Tunneilla *käsitellään* usein suomalaisia kirjailijoita ja heidän teoksiaan. Tunneilla yritetään saada oppilaita kunnioittamaan suomen kieltä. (A 39.)

Nykyään *korostetaan* paljon kansainvälisyyttä. Etenkin nuorisolle *paapatetaan* kuinka tärkeää on puhua montaa eri kieltä ja joskus *unohdetaan* täysin oma äidinkieli. (A 40.)

Sanasta äidinkieli tulee mieleen ala-aste ensimmäisenä. Se, kun *opeteltiin* lukemaan ja kirjoittamaan. Se oli hermostuttavaa ja vaati kovaa keskittymistä, mutta kuuluu ihmisen elämään ja perusasioihin, kuten syöminen. (A 44.)

Yläasteella äidinkieli oli aivan turhaa, kun joka tunnilla vain joko *juoruiltiin* tai *kirjoitettiin* aineita, joista vain muutama tuli valmiiksi. Kielioppiin *ei* paljoltikaan *perehdytty*. (A 50.)

Mä muistan mun ekat äikän tunnit, se oli kauheaa, me *opeteltiin* lukemaan (A 52).

8.1.2 Geneerisyys

Lauseen geneerisyydellä tarkoitetaan sitä, että lauseessa ilmaistaan yleistä, ajankohdasta riippumatonta toimintaa. (*”Hölkätessä piristyy. Kokolattiamatot kannattaa tilata meiltä. Täällä ikävystyy.”*) Geneerisyys tarkoittaa sitä, että lauseessa on puhe kenestä tahansa ihmisestä. (Hakulinen & Karlsson 1988, 105, 160, 253.)

Aineistossa käytetään usein yksikön kolmatta persoonaa geneerisesti. Tekijä voi olla kuka tahansa. Käyttö on hyvin passiivista. Siinä ei ole aktiivisen tekijäpainotteisuuden ominaisuutta. Asiat eivät kosketa puhujia itseään. He vain toteavat, että tällaisia asioita on olemassa. Vaikka teksteissä puhutaan asioista, joissa kirjoittajat ovat itse olleet osallisina, he geneerisellä persoonamuodon käytöllä luovat vaikutelman subjektin poissaolosta. Teksteissä A 2, A 5, A 6, A 12 ja A 18 kerrotaan yleensä äidinkielen merkityksestä. Teksteissä luonnehditaan äidinkielen olemusta, sitä, mihin sitä käytetään.

Äidinkieli on oppiaine, kieli millä *puhuu, ilmaisee ja esittää* itseänsä. --
Äidinkielen avulla *voi* esittää omaa kulttuuriansa, sen ominaispiirteitä ja hauskoja yksityiskohtia. (A 2.)

Ei äidinkieltä *voi* kuvailla lyhyesti eikä myöskään pitkästi, mutta se on asia mikä meillä kaikilla suomalaisilla pysyy sydämissämme ainiaan (A 5).

Voi puhua ajatuksensa julki, *laulaa, runoilla, näytellä, kirjoittaa tai osoittaa* ajatuksensa pelkillä ilmeillä ja äännähdyksillä, kuten lapset tekevät (A 6).

Kotona *saa* usein tehdä monta tuntia jotain tehtäviä (A 12).

Sen *on* jo lapsena *oppinut* ja se leimaa koko elämää. Äidinkieli on jotain, jolla *voi* kommunikoida muiden kanssa, jotain, jonka avulla *voi* kertoa tunteistaan ja itsestään, niin, että ainakin samaa äidinkieltä puhuva sen ymmärtää. (A 18.)

Tekstissä A 3 kuvataan sitä, kuinka ensimmäisellä luokalla piti opetella kirjoittamaan ja lukemaan omaa kieltä. Tekstissä käytetään imperfektimuotoa, joka on narratiiviseen tekstirakenteeseen viittaava piirre. Preesensmuoto *pitää* ei viittaisi mihinkään menneessä ajassa olleeseen tapahtumaan, vaan merkitsisi, että yleensä

ensimmäisellä luokalla pitää opetella kirjoittamista ja lukemista. Imperfektimuoto implikoi menneessä ajassa aktuaalistunutta tapahtumaa, mutta verbimuodon geneerisyys kuitenkin häivyttää tekijän. Tekstinsä loppupuolella kirjoittaja käyttää samaa *pitää*-verbiä, mutta nyt preesensmuodossa. Tässä preesenskäytössä on vielä vahvempi subjektittomuus. Yleensä vaan pitää osata keksiä hyviä lauseita ja tarinoita. Lauseessa ei viitata mihinkään aktuaalisen maailman tapahtumaan tai olioihin.

1-luokalla *piti* opetella lukemaan ja kirjoittamaan omaa kieltä. --
Pitää osata keksiä hyviä lauseita ja tarinoita. (A 3.)

Teksteissä A 30 ja A 42 viitataan menneisyydessä aktuaalistuneisiin koulukokemuksiin. Tekstissä A 30 kerrotaan kaunokirjainten ja marginaaliviivojen kanssa vietetyistä hetkistä. Tekstissä A 42 viitataan turhauttaviin yläasteaikaisiin kokemuksiin. Tekstissä A 30 menneisyyteen viittaa toisen partisiipin perfektin muoto *vietetyt*. Kaunokirjainten ja marginaalien kanssa vietettiin hetkiä. Tekstissä ei käytetä ensimmäisen persoonan muotoa *muistan* vaan geneeristä muotoa *muistaa*.

Tarkkojen kaunokirjainten ja marginaalien kanssa vietetyt hetket *muistaa* vieläkin (A 30).

Yläasteella äidinkielestä *ei saanut* mitään irti, eli ei minkäänlaista opetusta, *riitti* kun vain tuli paikalle. (A 42)

Tekstissä A 20 käytetään konditionaalimuotoa *saisi*. Lause sisältää toivomuksen 'Olisi hyvä, että kirjojen valinnassa käytettäisiin enemmän järkeä'. Teksti implikoi, että nyt järkeä ei käytetä. Geneerinen käyttö häivyttää subjektin. Kirjoittaja ei kohdistu ohjailuaan suoraan itseltään opettajalle. Hän vetäytyy taka-alalle. Sama ohjailu jatkuu seuraavassa lauseessa *muutenkin teosten analysointi tulee kuvioihin liian myöhään*. *Muutenkin*-sanana käyttö sisältää merkityksen 'kaiken lisäksi'. Tekstiin kirjoittuu subjekti, joka on sitä mieltä, että moni muukin asia on huonosti.

Mutta enemmän järkeä kyllä *saisi* käyttää kirjojen valinnoissa, *muutenkin teosten analysointi tulee kuvioihin liian myöhään* (A 20).

Tekstissä A 23 kerrotaan tapahtumasta, jossa tekstistä löytyy runsaasti kielioppivirheitä. Hän ei kerro, että juuri hänen aineestaan on löytynyt runsaasti kielioppivirheitä ja juuri hän on saanut jättää hyvästit toivomalleen numerolle. Geneerisellä verbimuodon käytöllä asia saa yleisluonteisuuden aspektin: kaikissa tilanteissa asia on näin.

Jos aineen sisältö on hyvä mutta kielioppivirheitä löytyy useampi, *saa* sanoa hyvästit sille toivotulle numerolle (A 23).

Tekstissä A 25 viitataan äidinkielen opetuksen funktioon. Äidinkieli oppiaineena kuuluu yleissivistykseen. Yleissivistyksen kirjoittaja kaventaa suomalaisen kirjallisuuden tärkeimpien henkilöiden tietämiseksi. Hän käyttää modaalista verbiä *täytyy* geneerisesti. Tekstissä todetaan, että yleensä täytyy tuntea suomalaiset kirjailijat. Tekstissä ei todeta, että minun täytyy tai meidän täytyy. Geneerisellä käytöllä säännöstä tehdään yleispätevä, kaikkia koskeva. Samalla kun se koskettaa kaikkia yleisesti, se ei kosketa ketään yksityisesti.

Äidinkieli on yleissivistyksenkin kannalta erittäin tärkeää; *täytyyhän* suomalaisen kirjallisuuden tärkeimmät henkilöt tietää (A 25).

Myös tekstissä A 48 viitataan äidinkielen opiskelun funktioon: kun oppii lukemaan, voi opiskella muita aineita. Oppiaineen funktioon viitataan yleisellä tasolla. Näin asiat yleensä ovat, mutta tekstistä puuttuu henkilökohtaisuuden aspekti. Teksti ei kerro, onko äidinkielellä kirjoittajalle itselleen tämä funktio.

Kun *oppi* lukemaan, voi opiskella myös muita aineita kuten maantietoa ja matematiikkaa. *Voi* kirjoittaa esseitä ja aineita, jossa *yrittää* ilmaista itseään. Kuitenkin äidinkieli, jolla *saa* itsensä ymmärretyksi ja jota voi ymmärtää, on asia jonka osaamista arvioidaan numerolla. (A 48)

Tekstissä A 29 todetaan geneerisesti, että suomen kielestä kannattaa olla ylpeä. Hän ei käytä kannattaa verbin kanssa ajatussubjektia *minun*, *sinun* tai *meidän*. Tekstissä ei siis kerrota mitään hänen henkilökohtaisesta suhtautumisestaan suomen kieleen. Tekstissä ei kerrota, onko hän itse ylpeä suomen kielestä vai ei.

Suomen kieli kun on hyvin harvinainen ja persoonallinen kieli, joten siitä *kannattaa* olla ylpeä.

Monien kouluvuosien jälkeen voisi sanoa, että äidinkieli on hyvin ”monipuolista”. Tunneilla luettiin ja kirjoiteltiin vain novelleja, jos nyt jaksoi oikein innokas olla. (A 29.)

Runsas geneeristen muotojen käyttö häivyttää teksteistä aktiivisen, asioihin vaikuttavan subjektin. Toisaalta kyse voi olla kainoudesta; ohjeita opettajalle annetaan hienovaraisesti ja mielipiteitä ilmaistaan kuin toisen suulla. Toisaalta tekstit kertovat kokemuksesta, jossa asioihin ei voi vaikuttaa ja niitä ei koeta omiksi.

8.2 Aktiivisuus

Koska aineistossa verbinvalinnassa korostuu staattisuus ja passiivisuus, henkilötarkoitteisia subjekteja esiintyy varsin harvoin. Henkilötarkoitteiset subjektit ovat *minä*- tai *me*-subjekteja, harvemmin muita henkilötarkoitteisia nomineja.

8.2.1 Subjektina *minä*

Minä-subjektia käytetään aineistossa mentaaliverbien yhteydessä. Subjektin osaksi jäävät mentaaliset toiminnot: huomaaminen (A 4), keskittyminen (A 10), katsominen (A 10), ajatteleminen (A 12), tajuaminen, toivominen (A 13), jostakin pitäminen (A 15) ja rakastaminen (A 16). *Minä*-subjektia ei käytetä konkreettisia toimia ilmaisevien verbien argumenttina vaan abstraktin tekemisen ja staattisen olemisen argumenttina.

Nykyään äidinkielen säännöistä osa on jo niin syöpyneenä mieleen, että *huomaan olevani turhantarkka sen suhteen, ja välillä kirjoitetaan tylsiä juttuja siitä mitä joku mielenkiintoinen, luova henkilö on joskus kirjoittanut* (A 4).

Jos keskityn kuuntelemaan kieltä, jota täälläpäin puhutaan, katson huulten ja kasvojen liikkeitä, mutta en yritäkään ymmärtää ...

Se kuulostaa hassulta, ehkäpä hiukan vihamieliseltä venäläiskieleltä, mutta kun alan taas ymmärtämään kieltäni, huomaan että mitä mainioin kommunikoinnin väline se onkaan noin niinkuin kielenä. (A 10.)

Lukioon tultaessa *huomasin*, että ruvettiin painottamaan enemmän kirjoitettuun tekstiin - - nimittäin äikän kaksoistunnit on kauheita ei vaan jaksa ja jos aiheena on vaikka renessanssiajan kirjallisuus niin kaikkea kanssa, mutta *en vaihtais* äidinkieltäni silti mistään hinnasta, ehkä! (A 35.)

Ennen *ajattelin* äidinkielen olevan lähes kokonaan kielioppia (A 12).

Äidinkielen opiskelussa ala-asteelta asti *olisin toivonut* enemmän tutustumista Kalevalaan ja muihin teoksiin (A 13).

En ole kuitenkaan millään tavoin huolestunut äidinkielemme asemasta tai säilymisestä (A 13).

Tiedän, että äidinkieli on laaja käsite, mutta väistämättä siitä tulee mieleen vain koulussa kirjoitettavat esseet ja aineet sekä luokan edessä pidettävät puheet ja esitelmät (A 14).

Äidinkielestä oppiaineena *pidän*, mutta siinä on silti jokin negatiivinen sävy (A 15).

Olen varma, että nykyään ala-astelaisilla on valinnanvapautta ja uusia oppimismenetelmiä äidinkielen kieliopin suhteen, mutta se mitä itse ala-asteella *koin* on jäänyt auttamattomasti takaraivooni negatiivisena muistona. - -

Tajusin kuinka mahtavasti ihminen voi äidinkielellään vaikuttaa ja kertoa asioita. Puhevistinnän kurssi, joka oli vapaaehtoinen kurssi, antoi minulle itsevarmuutta esiintymistilanteissa ja sitä minä auttamattomasti *tarvitsin*. Äidinkielestäni *olen ylpeä* ja äidinkielestä oppiaineena *pidän* ja niin kauan elämäni pysyy suhteellisen vakaana kun *osaan* itseäni ilmaista. (A 15.)

Ala-asteelta yläasteelle *olen vihannut* suomen kielioppia (A 23).

Rakastan lukemista. Tämän vuoksi äidinkieli luo minulle lämmön tunteen, koska vain sen avulla *pystyn* ymmärtämään ja lukemaan kirjoja. Minulle äidinkieli on läheinen asia monella tavalla. *Aion* suuntautua viestintäalalle ja juuri tämän vuoksi äidinkieli on minulle tärkeä. *Pidän* kirjoittamisesta ja äidinkieli antaa minulle mahdollisuuden kehittää itseäni. (A 16.)

Sen kielen keskellä *en ole* yksin (A 17).

Aineena *olen aina pitänyt* äidinkielestä, ala-asteella opeteltiin aina innoissa mitkä ovat verbejä, mitkä substantiiveja. Aineiden kirjoittaminen on aina ollut suuri intohimoni, samoin kuin runot. Oli aihe sitten millainen tahansa *sain aina* paerille väännettyä jotain itsestäni. *Olen kokenut* aineiden kirjoittamisen jopa niin haastavana, että pöytälaatikkoni pullottaa puolivalmuita novellikyhäelmiä ja teinivuosien rakkausrunoja.

-- *Pidän* kyllä lukemisesta, mutta ei paljoa kiinnostu jotkin puolikuuluisan kylähullun kirjoitukset jostain soopasta. --

Mitä äidinkieli on kielenä? Se on yhteinen tapa kommunikoida samankielisten ihmisten kanssa. Muuta juuri ei kielenä äidinkieli minulle edusta, *en tiedä* pitäisikököän sen! (A 20.)

Poikkeuksellisen paljon yksikön ensimmäistä persoonaa käytetään tekstissä A 21. Siinä yksikön ensimmäisen persoonan käyttö liittyy tekstin narratiiviseen rakenteeseen. Kirjoittaja kertoo imperfektimuodossa oman tarinansa äidinkielen opiskelusta. Aikastruktuuria jäsentää jako ala-aste - yläaste - lukio. Tekstiin sisältyy myös dynaamisuutta. Hän kertoo peittäneensä aukot, joita yleissivistykseen oli jäänyt, kun kansallisia klassikkoja ei peruskoulussa ollut luettu.

Ennen tätä esseetehtävää *en ole* koskaan *ajatellut* ja *mietiskellyt* sanaa "äidinkieli". *Minun on vaikea* lähteä purkamaan sitä, koska äidinkieli on aina ollut jotenkin itsestäänselvyys.

Ensiksi mieleeni tulee ala-aste. *Opin* lukemaan ja kirjoittamaan. *Tunsin* äidinkielen mukavaksi ja muutenkin *pidin* tunneista. Yläasteelle mennessä *peityin* täysin äidinkieleen: opettajani oli sääliittävä, tunnit tylsiä, vain kielioppia, ja lukioon mennessä *tajusin*, että *en ollut oppinut* yhtään mitään. Tunnit olivat kylläkin helppoja, mutta näin jälkepäin *pidän* vahinkona, että *en saanut* jotain muuta opettajaa. Muut ryhmät tekivät kaikkea järkevää, mutta ei me.

Lukioon tullessa *tajusin*, että yleissivistyksessäni oli aukkoja: *en ollut lukenut* mitään suomalaisia perusromaneja, kuten Seitsemän veljestä, Kalevala, Häräntappoase. Tunteettoman sotilaankin *luin* täysin vapaaehtoisesti. Onneksi nyt lukiossa *olen peittänyt* nämä aukot ja *olen saanut* uutta sisältöä äidinkielen opiskeluun. *Olen oppinut* kirjoittamaan aineita, oikeinkirjoituksenikin on parantunut (?), mutta tärkeimpänä on suulliset esitykset. Mielestäni ne ovat tärkeimpiä, sillä luonteva esiintyminen on nykyään "in".

No tämä tästä "äikästä". Oli mielenkiintoista vastata! (A 21.)

Myös teksteissä A 22, A 25 ja A 46 on omaelämäkerrallisesta aineksesta johtuvaa yksikön ensimmäisen persoonan käyttöä. Tekstissä A 22 kirjoittaja kertoo kaksikielisestä taustastaan, tekstissä A 25 kirjoittaja kuvaa ankeaa kieliopin opiskeluaan ja tekstissä A 46 kirjoittaja kuvaa äidinkielen oppimisprosessiaan ensimmäisen sanan sanomisesta turhauttavien tekstien tuottamiseen.

Lapsuudessa *puhuin* venäjää, koska *olen* syntyperäisin Pietarista, mutta yläasteella *aloitin* puhumaan suomea, koska silloin me muutimme Suomeen.

- - Äidinkieli-sanasta tulee mieleen ensinnäkin koulun pakollinen oppiaine, jota *jouduin* opiskelemaan eka luokasta asti. (A 22.)

Ajatellessani sanaa äidinkieli muistuvat mieleeni ensimmäisenä ne monet hermoja raastavat tunnit, jotka *olen* yläasteella *kuluttanut* kielioppia pöntäten (A 25).

Sana ”äidinkieli” tuo heti mieleeni lapsuuden ja ala-asteen. Siitä, kun *sanoin* ensimmäisen sanan oli vielä pitkä matka siihen, kun *opin* lukemaan ja kirjoittamaan. Ensimmäisellä luokalla tuntui välillä siltä, että *en* ikinä *opi* lukemaan. Mieleeni tulee myös ala-asteen Aapiskirja, jossa seikkaili Aapeli-niminen ”peikko”.

Kun *opin* lukemaan ja kirjoittamaan, *en osannutkaan* ajatella sitä, että kuinka vaikeaa äidinkieli tosiaankin on. Välillä tuntuu turhauttavalta huomata, kuinka paljon virheitä tekstistäni löytyy, vaikka *olen osannut* lukea ja kirjoittaa jo kymmenen vuotta. (A 46.)

Tahtovasta ja tahtonsa ilmaisevasta subjektista kertoo tekstin A 4 *kieltäytyä*-verbin muoto. *Äidinkieli*-sanan merkitys yhdistyy lauseessa *oikeakielisyy*s-sanan merkitykseen. Vaikka normisidonnainen äidinkieli kertoo, miten lausetta pitäisi korjata, kirjoittaja kieltäytyy niin tekemästä.

Äidinkieli kertoo minulle, miten minun pitäisi korjata lausettani, mutta *minä kieltäydyn* tukahduttamasta omaa luovuuttani, sillä lauseet ovat enemmän kuin järjesteltäviä sanoja - - - Siksi *en* sitä tahdo muuttaa niin kauan kuin se sallii minun kirjoittaa tästä päivästä uutta historiaa.

(A 4.)

Samaan tapaan kuin tekstissä A 4 myös teksteissä A 36, A 51 ja A 57 yksikön ensimmäisen persoonan käyttö liittyy vahvaan tahdonilmaisuuksiin. Kirjoittaja ilmoittaa, ettei luopuisi (tekstissä ”luovuisi”) äidinkielen taidostaan vaikka muuttaisi asumaan muualle (A 36 ja A 51) tai ettei voisi kuvitella itseään puhumassa venäjää (A 57).

En luovuisi äidinkielen taidostani vaikka *muuttaisin* opiskelemaan tai asumaan muualle (A 36).

Olen aina *ollut* hyvin isänmaallinen ja suomalaisten käymät sodat oman kielen ja maan puolesta ovat merkinneet minulle paljon. *En* koskaan *voisi* kuvitella luopuvani suomen kielestä. (A 51.)

En *voisi* kuvitellakaan itseäni puhumassa esim. venäjää (A 57).

Tekstissä A 12 yksikön ensimmäinen persoona liittyy metatekstin funktioon. Kirjoittaja kuvaa metatekstissä kirjoittamisprosessistaan, jossa hän ei jaksanut

keskittyä kappalejakoon ja rakenteen suunnitteluun. Tekstissä A 23 kirjoittaja toteaa, ettei keksi nyt muuta sanottavaa. Tekstissä A 59 puhuu kohtelias kirjoittaja, joka toivoo olleensa avuksi.

En nyt tässä tekstissä jaksanut keskittyä mihinkään rakenteen suunnitteluun ja kappalejakoihin. Ajattelin kokeilla tällaista ”mitä nyt yhtäkkiä mieleen tulee - tyyliä”. Sitä saa niin harvoin käyttää, mutta kaipa sekin on äidinkieltä...
(A 12).

Enpä juuri nyt keksi muuta ja vaikka kritiikkiä tuli, äidinkieli on silti oikein mieltä lämmittävä aine (A 23).

Toivottavasti *olin* avuksi (A 59).

Tekstissä A 32 yksikön ensimmäisen persoonan käyttö kuuluu äidinkieleen liittyvän omakohtaisen suhteen esittelemiseen.

En pysty millään ilmaisemaan itseäni niin värikkäästi ja selvästi kuin suomen kielellä. Jos hoidan jotain tärkeää asiaa, haluan saada sen varmasti selväksi ja käytän suomea. Mutta kun kansainvälistymme, tarvitsemme myös muita kieliä, ainakin englantia, joka on maailmankieli tällä hetkellä. Kannatan ehdottomasti englannin ja muiden kielten opiskelua, mutta en halua suomen siitä kärsivän. - -

En pystyisi ikinä selviämään koko loppuelämäni ilman suomea. Olen huolestunut äidinkielen tilasta. Kieliä on myös erilaisia. Käytän erilaista kieltä kotona, kavereille ja poikaystävälleni ja vieraille. Saatan puhua murretta tai kirjakieltä, tilanteen mukaan. TV:stä ja radiosta kuulee yhä enemmän englantia, mutta ne ovat myös äidinkielen opiskeluväline. En kuitenkaan haluaisi ohjelmia dubattavan, juuri kansainvälistymisen takia. - -

Jos pitäisi tässä vaiheessa valita englantia tai suomi, valitsisin suomen, koska se on minulle aina rikkain kieli. Mutta en halua luopua tietysti muistakaan kielistä, nekin rikastuttavat ajatuksiani. (A 32.)

Myös tekstissä A 43 *minä*-muoto liittyy omakohtaiseen positiiviseen suhtautumiseen äidinkieltä kohtaan.

- - Kieliopista huolimatta olen hyvin ylpeä suomen kielestämme. Olen onnellinen, että meillä on aivan oma erikoislaatuinen kieli, joka ei muistuta mitään muita Euroopan kieliä. (A 43.)

Tekstissä A 47 yksikön ensimmäisen persoonan käyttö liittyy subjektin sukupolvien ketjuun. Äidinkieli on historiallinen jatkumo, johon myös kirjoittaja liittyy.

Se on osa kulttuuria, johon synnyin ja jossa kasvoin, se on kieli, jolla äiti kertoi minulle iltasatuja kun olin lapsi. - - Näin ollen äidinkieli on siis myös jotain historiallista, joka siirtyy sukupolvelta toiselle ja jonka myös minä tulevaisuudessa opetan äitinä omille lapsilleni. (A 47.)

Aineiston teksteissä *minä*-subjektin käyttö rajoittuu koulukontekstissa mentaaliverbien käyttöön. *Minä*-subjektin rooliksi jää kokijan rooli. Koulukontekstin ulkopuolella puhuttaessa äidinkielestä sen prototyyppisessä merkityksessä ihmisen

ensimmäisenä kielenä *minä*-subjektia käytetään laaja-alaisemmin. Silloin *minä*-subjektia käytetään kuvattaessa omakohtaista ja persoonallista suhdetta äidinkieleen.

8.2.2 Subjektina *me*

Teksteissä *me*-pronominilla ja monikon ensimmäisen persoonan käytöllä ilmaistaan ryhmää, johon kirjoittaja kuuluu. Teksteissä A 9, A 11, A 12, A 15, A 18, A 23, A 24, A 31, A 32, A 48, A 49 ja A 52 *me* muodostuu koululaisten ryhmästä. Teksteissä kuvataan koulukontekstiin kuuluvia asioita.

Sanasta äidinkieli tulee mieleen äidinkielen tunnit, jolloin *olemme opetelleet* lukemaan ja kirjoittamaan tätä meidän omaa äidinkieltämme suomea. *Olemme opetelleet* suomen kielen kielioppisääntöjä, jotta *osaisimme* kirjoittaa ja puhua mahdollisimman virheettömästi omaa kieltämme ja *olemme lukeneet* kirjoja, tehneet esseitä. (A 9.)

Opimme tuntemaan myös liudan meidän ja koko maailman historiaan vaikuttaneita kirjailijoita ja heidän teoksiaan. Äidinkielen tunnilla saamme tietoa toki muiltakin kulttuurin aloilta, esim. teatteri, elokuvat. (A 11.)

Ainakin tuntuu siltä, että *olemme* tunneilla *käsitelleet* kaikkea aina taiteesta sarjakuviin (A 12).

Ensimmäisenä sanasta äidinkieli tulee mieleen oppiaine, jota *opiskelemme* (A 15).

Käymme läpi klassikkoteoksia, sekä Suomen että muiden maiden arvostetuimpia kirjoituksia. *Tutustumme* kieleemme alkuperään, mistä on kehittynyt äidinkielemme. Kirjoitamme myös itse aineita ja muita kirjoitelmia omalla äidinkielellämme. (A 18.)

Kalevala on keskeisin teos, joka on jäänyt mieleen. *Teimmehän* siitä näytelmän ala-asteella. (A 23.)

Äidinkieli on luultavasti yksi tärkeimmistä aineista, sillä jo ala-asteella *opimme* sekä lukemaan että kirjoittamaan ja näiden harjoittaminen jatkuu läpi yläasteen ja lukion (A 24).

Ala-asteajoilta äidinkielen osalta mieleen tulee Aapeli (pieni vihreä tonttu), jonka avulla *opimme* ensin aakkoset, sitten tavaamisen ja lopulta kokonaisten sanojen ja lauseiden muodostamisen (A 31).

Olemme opetelleet kieliopin ensin äidinkielessä ennen kuin olemme voineet soveltaa sitä muihin kieliin (A 32).

Äidinkielessä *opiskelemme* myös esiintymistaitoja (A 48).

Lukiossa äidinkieltä on aivan liikaa ja *käsittelemme* liian nippelitietoa (A 49).

Opettely ulkoa (ja, sekä, että, -kä, eli, tai) on painunut mieleen mutta turhaan mitä *me teemme* äidinkielen tuntemuksella, koska osaamme puhua ja sillai (A 52).

Teksteissä A 9, A 7, A 32, A 34, A 44, A 51, A 55 ja A 57 *me*-ryhmän kiinnittäjänä on suomalaisuus. *Me*-pronominilla ja monikon ensimmäisen persoonan käytöllä tarkoitetaan suomalaisia.

Sanasta äidinkieli ei kuitenkaan tule mieleen pelkästään äidinkielen tunnit, vaan myös se, että *emme saaneet* kieltä taistelematta sen puolesta (A 9).

Äidinkielemme on harvinaisuus, jota vain *me* suomalaiset *puhumme* (A 7).

Mutta kun kansainvälistymme, *tarvitsemme* myös muita kieliä, ainakin englantia, joka on maailmankieli tällä hetkellä (A 32).

Äidinkieli tuo mieleeni sen kielen, mitä *puhumme* eli suomen kielen (A 34).

Ennen tarinat kulkivat suullisena kansanperinteenä ja onneksi niitä on ymmärretty kirjoittaa muistiin, että *voimme* vieläkin nauttia niistä (A 44).

Se tuo meille suomalaisille yhteenkuuluvuuden tunteen, *me olemme* suomalaisia meillä on yhteinen kieli joten me kuulumme yhteen (A 51).

Kaiken kaikkiaan *saamme* olla ylpeitä omasta kielestämme; eihän kaikilla mailla edes ole omaa kieltä (A 55).

Emme saa ottaa liikaa mallia Amerikasta (A 57).

Teksteissä A 4, A 5, A 9 ja A 33 *me*-pronominin ja monikon ensimmäisen persoonan tarkoite muodostuu meistä kielenkäyttäjistä. Tarkoite on siis laajempi kuin edellisessä yhteydessä.

Onhan tärkeintä, että sanoillamme *välitämme* sanomamme (A 4).

Englantilaiselle lumi on lunta, mutta meille se on hanki, räntä, kinos, mitä vain tahdomme sen olevan (A 4).

Me tuomme itsemme esille oman suumme kautta. *Käytämme* omaa äidinkieltämme suomea. (A 5.)

Voimme opetella vaikka kuinka monta kieltä, mutta meillä kaikilla on kuitenkin oma äidinkielemme ja siellä sijaitsevat meidän juuremme (A 9).

On hyvä asia, että *omistamme* äidinkielen ja ylipäättänsä ymmärrämme sitä (A 33).

Kaikki olisi eleittemme varassa, mutta kun eleet ja äidinkieli yhdistetään, syntyy mahtava kokonaisuus ja täten *pystymme* tulkitsemaan toistemme mielialoja ja saada heidän asiansa ymmärretyiksi (A 33).

8.2.3 Muu henkilötarkoitteinen subjekti

Minä- ja *me-*subjektien lisäksi henkilötarkoitteinen subjekti on aineistossa hyvin harvinainen. Esittelen kaikki nämä esiintymät.

Teksteissä A 1, A 44 ja A 59 on subjektina *Mikael Agricola*. *Mikael Agricola* kuvataan aktiiviseksi toimijaksi ja tekijäksi, joka *teki, kehitti ja kirjoitti*. Samankaltainen aktiivinen ja dynaaminen rooli on Snellmanilla teksteissä A 55 ja A 56. Tekstissä A 55 kerrotaan, kuinka suomalaisuusliikkeen uranuurtajat *Snellman ja kumppanit heräsivät*. Tekstissä A 56 kuvataan lennokkaan taiteellisesti opiskelijan kokemusta, jossa pää räjähtää ja lyijykynä lentää kädestä, mutta *Snellman vain puhuu suomea*.

Ensimmäinen ajatus sanasta äidinkieli on se miten se on tullut minulle, omaksi osakseni. Monia satoja vuosia sitten se kehkeytyi, muttei tietenkään nykyiseksi kieleksemme. *Mikael Agricola teki* tässä erityisen tuottavaa materiaalia. (A 1.)

Varsinainen suomen kieli ja sen opettaminen on ollut olemassa vasta muutaman sata vuotta, kun *Mikael Agricola kehitti* suomen kielen ja *kirjoitti* ABC-kirjan (A 44).

Suomen kirjakielen isä on *Mikael Agricola, joka kirjoitti* ensimmäisen suomenkielisen oppikirjan, ABC-kirjan (A 59).

Suomen kielestä alettiin taistella siinä 1850-luvun aikoihin jolloin suomalaisuusaatteen uranuurtajat *Snellman ja kumppanit heräsivät* (A 55).

Pääni räjähtää ja lyijykynä lentää kädestäni, kun äidinkieli hallitsee minua. *Snellman puhuu* suomea ja maamme on edelleen itsenäinen, vai onko? (A 56.)

Teksteissä A 1, A 43 ja A 47 subjektina on *äiti* tai *isä*. Äiti ja isä ovat teksteissä A 1 ja A 47 aktiivisen toimijan rooleissa; he *tekevät, taistelevat ja kertovat*. Tekstissä A 43 isän rooli on staattisempi. Kirjoittaja kertoo, että olosuhteiden vuoksi *isä osaa* puhua vain murretta.

Äidinkieli, *äitimme ovat tehneet* tunnollista työtä, kun ovat opettaneet meille jalon puhumisen taidon. *Isämme* sen sijaan *ovat taistelleet* oman maamme puolesta, siitä kunnia heille. (A 1.)

Se on osa kulttuuria, johon synnyin ja jossa kasvoin, se on kieli, jolla *äiti kertoi* minulle iltasatuja kun olin lapsi (A 47).

Ennen vanhaan opetus ei ole varmaan kaikkialla ollut niin hyvää, koska *isäni ei osaa* sanoa vielä kukaan kunnolla d-kirjainta. Koulussa ei ilmeisesti ole tarvinnut ääntää niin hyvin, koska *hän osaa* puhua hyvin vain Pohjanmaan murretta, eikä puhdasta suomea. (A 43.)

Teksteissä A 15, A 19, A 21, A 28 ja A 49 subjektina on yksikkö- tai monikkomuotoinen *opettaja*. Tekstissä A 15, A 28 ja A 49 opettajan rooli on dynaaminen ja aktiivinen. *Opettaja* pystyy *kiinnittämään* opiskelijan huomion,

hänellä on valta *antaa* arvosanoja. Lisäksi *opettaja kirjoittelee, piirtelee ja selostaa* . Teksteissä A 19 ja A 21 opettajan rooli on staattinen. Lauseiden funktiona on luokitella ja määritellä opettajaa.

Vasta lukiossa äidinkielestä tuli mielekäs oppiaine. Hyvät *opettajat* ja sen mielenkiintoiset aiheet *kiinnittivät* huomioni. Lukiossa uusi suhtautumistapani äidinkieleen avasi minulle uuden maailman. (A 15.)

Äidinkieli oppiaineena tuo mieleen yläasteajoilta tylsät kielioppitunnit, joista ei ikinä oppinut mitään. *Opettaja oli* liian löysä ja välinpitämätön, joten ei myöskään tuloksia vaadittu. (A 19.)

Yläasteelle mennessä petyin täysin äidinkieleen: *opettajani oli* sääliittävä, tunnit tylsiä, vain kielioppia, ja lukioon mennessä tajusin, että en ollut oppinut yhtään mitään (A 21).

Äidinkieli oli ala-asteella hauskaa. Sitä opeteltiin leikkien avulla. Mutta vaikeutui ja yläasteella se oli jo sekavaa. Huono *opettaja* , joka *antoi* sen numeron aineesta, jonka itse halusin, kympin sai helposti. (28.)

Joskus saamaton *opettajamme kirjoitteli / piirteli* taululle modussikoja ja potemopoja, mutta siihen loppuikin kieliopin harjoittelu. Lukiossa onkin aivan toisenlainen opetus. Tänne tullessani kauhistuin koko ainetta ekan tunnin jälkeen! En ymmärtänyt mitään mitä *opettaja selosti* kieliopista - - (A 49.)

Teksteissä A 9, A 25, A 26, A 27, A 28 ja A 42 on epämääräistarkoitteinen subjekti: *ihminen, ihmiset, jokainen, kukaan* . Teksteissä kuvataan yleisiä asiointiloja, lainalaisuuksia, jotka vallitsevat kielenoppimisessa ja kielenkäytössä. Teksti A 42 liittyy koulukontekstiin. Siinä opiskelija kritisoi äidinkielen kursseilla luetettavia kokonaisteoksia ja toteaa, ettei muutenkaan ihminen lue kotona kirjoja. Tosin hän sulkuihin lisää varauksen, että tämä riippuu ihmisestä.

Äidinkieli-käsitettä ei tule paljon ajatelleeksi, mutta on hyvä asia, että *ihmiset erottuvat* ainakin kielellisesti (A 9).

Äidinkieli-sana tuo myös mieleeni psykologian tuneilla opitut asiat lapsen kielenkehityksestä. *Jokainen oppii* kielen yksilöllisesti harjaantuen. (A 25.)

Esitysten keksiminen ja valmistus yhdessä parin muun ihmisen kanssa opettaa yhteistyötä. Esitysideoiden keksiminen on hauskinda. Se miten *ihmiset yhdessä täydentävät* toistensa ideoita luoden jotain mahtavaa. (A 26.)

Sivistyssanat ja oikeinkirjoitus eivät ole minusta äidinkieltä; vaan se mitä *ihmiset puhuvat* omalla tyylillään ja murteellaan (A 27).

Eräs ihminen opetteli eri maiden kieliä ja *totesi* japanin kielenkin olevan helpompaa. *Kukaan ei ymmärrä* suomea maailmalla, on aina puhuttava englantia. (A 28.)

Tämä ärsyttää, kun muutenkaan *ei ihminen* (riippuu ihmisestä) lue kotona kirjoja, häidin tuskin edes vuodessa kahta, ellei koulussa joudu lukemaan (A 42).

Teksteissä A 19, A 43, A 48 ja A 51 puhutaan ulkomaalaisista yleensä, isosiskon sveitsiläisestä miehestä, fiktiivisestä intialaisesta hahmosta ja ruotsalaisista ystäväistä. Teksteissä subjekteilla ei ole aktiivisen ja dynaamisen tekijän roolia. Subjektit ovat argumentteja staattisen ja abstraktin maailman mentaalisisille prosesseille.

Monet haluavat oppia englantia, ranskaa, saksaa ja muita tyypillisiä kieliä, mutta vain harvat ovat kiinnostuneita oudoimmista kielistä. Suomen kieli on vielä niin hankalaakin, etteivät ulkomaalaiset meinaa oppia sitä. Hyvä jos edes suomalaiset nuoret itse osaavat kunnon suomea! (A 19.)

Mahdotonta se ei ole, sillä ainakin isosiskoni sveitsiläinen *mies on oppinut* sitä pelkän puheen ja kyselyn perusteella ymmärtämään ja puhumaankin jonkin verran (A 43).

Mehmed Kurpinder Intiasta, jonka puheesta ei saa selvää mutta osaa käyttäytyä kunnollisesti, saa hyvän numeron perusteellisesti tehdystä työstä; *Eeva-Leena* saa huonon, koska hän käyttää omaa kieltään, jonka on vanhemmiltaan oppinut ja työ oli vain kohtalaisen perusteellisesti tehty. (A 48.)

Minulla oli myös *ruotsalaisia ystäviä, jotka ovat ihmetelleet* suomen kielen monimutkaisuutta (A 51).

Aineistossa henkilötarkoitteinen subjekti liittyy kaiken kaikkiaan harvoin muihin verbeihin kuin staattisiin mentaaliverbeihin. Kirjoittajien elämismaailmassa kuvattavaan aiheeseen liittyy enemmän passiivisuutta kuin aktiivisuutta.

9 KONKREETTISUUS - ABSTRAKTISUUS

Aineistossa esiintyvät substantiivit voidaan jakaa konkreettisiin ja abstrakteihin. Ensimmäisen asteen entiteetteihin viittaavat substantiivit ovat konkreetteja, toisen ja kolmannen asteen tarkoitteisiin viittaavat abstrakteja. Aineistossa yli viisi kertaa esiintyvät substantiivit esitellään taulukossa 2.

Taulukko 2. Aineistossa vähintään viisi kertaa esiintyvät substantiivit.

SUBSTANTIIVIT		
äidinkieli 290	ihminen 16	taito 9
kieli 182	aine ('oppiaine') 15	Aapinen 8
mieli 101	kirjoittaminen 15	Agricola 8
suomi 99	maa 14	ajatus 8
sana 53	lukeminen 13	kirjakieli 8
kielioppi 48	kansa 13	lapsi 7
tunti 38	kulttuuri 12	lause 7
lukio 33	maailma 12	oikeinkirjoitus 7
ala-aste 30	ruotsi 12	teksti 7
aine ('kirjoitelma') 29	englanti 11	isänmaa 6
asia 29	osa 11	Kalevala 6
yläaste 28	tunne 11	merkitys 6
Suomi 25	esitelmä 10	äiti 6
opettaja 24	kirjallisuus 10	aakkoset 5
murre 23	vuosi 10	ainekirjoitus 5
koulu 22	esiintyminen 9	essee 5
oppiaine 22	kirjoitus 9	Seitsemän veljestä 5
suomalainen 17	opiskelu 9	sääntö 5
kirja 17	puhe 9	tarina 5

Aineistossa esiintyvät substantiivit liittyvät kieleen (*äidinkieli, kieli, suomi, sana, suomalainen, kirja, ihminen, kirjoittaminen, lukeminen, englanti, ruotsi, kulttuuri, kansa*), koulukontekstiin (*kielioppi, tunti, lukio, yläaste, opettaja, koulu, oppiaine*) tai

mentaalisiin toimintoihin (*asia, tunne, ajatus, taito*). Aineistossa eniten käytetyillä substantiiveilla viitataan toisen tai kolmannen asteen entiteetteihin. Ensimmäisen asteen entiteetteihin viittaavia sanoja vähintään viisi kertaa teksteissä esiintyvien joukossa on vain kuusi: *Aapinen, Agricola, kirja, Kalevala, äiti ja Seitsemän veljestä*.

Äidinkieli-sanan herättämä selkeästi konkreettiseen ensimmäisen asteen entiteettiin viittaava mielikuva liittyy Aapiseen. Peräti neljälle opiskelijalle tulee mieleen myös Aapisessa seikkaillut mielikuvitushahmo Aapeli, jonka avulla on opittu lukemaan. Vaikka Aapeli toisaalta voitaisiin luokitella mielikuvitushahmona abstraktin maailman asiaksi, monelle opiskelijalle Aapeli on ollut todellinen, konkreettinen hahmo, luokkaan tuotu käsinukke. Kaksi kertaa mainitaan myös Aapiseen kuuluva kukko.

Ajatukseni ovat lennelleet ala-asteen tunnille, jolla opettelimme lukemaan *Aapista* vihreän ja pitkäpartaisen *Aapelin* avulla (A 59).

Mieleeni tulee myös ala-asteen *Aapiskirja*, jossa seikkaili *Aapeli*-niminen ”peikko” (A 46).

Miellyttävämpänä tulee mieleen *Aapinen, Aapeli* ja lukemaan oppiminen, jotka olivat mukavia asioita (A 43).

Ala-asteajoilta äidinkielen osalta mieleen tulee *Aapeli* (pieni vihreä tonttu), jonka avulla opimme ensin aakkoset, sitten tavaamisen ja lopulta kokonaisten sanojen ja lauseiden muodostamisen (A 31).

Kirkasvärinen *kukko* karttakeppi kädessä herättää monille suuria tunteita, kaikkihan sen tietää se on *Aapinen*. *Aapinen* on se kirja, minkä avulla moni meistä suomalaisista on oppinut lukemisen ja kirjoittamisen taidon. (A1.)

Aapinen tulee ensimmäisenä mieleen (A 3).

Äidinkieli tuo mieleeni ensimmäisenä äitini vanhan *aapisen*, minkä kanssa iso *kukko seisoo* karttakeppi kädessään (A 5).

Oman kielen opettelu alkaa aakkosien tavaamisesta *Aapisesta* (A 48).

Samoin kuin *Aapinen* myös *Agricola* mainitaan aineistossa kahdeksan kertaa. *Agricola*-nimen viittaussuhde ensimmäisen asteen entiteettiin, ajassa ja paikassa esiintyvään olioon, ei ole tekstiesimerkeissä kiistaton. Teksteissä A 1, A 44 ja A 59 kerrotaan elollisesta olennosta nimeltä Mikael Agricola, joka on kirjoittanut ABC-kirjan ja muita teoksia. Muissa esimerkeissä Mikael Agricola on pikemminkin suomen kieltä abstraktilla tasolla edustava kirjakielen ikoni. Agricolan nimeen liittyy samankaltainen suomalaisuuden kaiku kuin nimiin *Snellman, Lönnrot* ja *Runeberg*. Teksteissä luetellaan näitä suomalaisuuden ikoneita yhdistämättä nimiä niitä

kantaviin historiallisiin henkilöihin. Nimistä on tullut symboleita, joilla ei ole selvää yhteyttä aistein havaittavaan entiteettiin.

Mikael Agricola teki tässä erityisen tuottavaa materiaalia (A 1).

Varsinainen suomen kieli ja sen opettaminen on ollut olemassa vasta muutaman sata vuotta, kun *Mikael Agricola* kehitti suomen kielen ja kirjoitti ABC-kirjan (A 44).

Suomen kirjakielen isä on *Mikael Agricola*, joka kirjoitti ensimmäisen suomenkielisen oppikirjan, ABC-kirjan (A 59).

Äidinkielestä yleensä tulee mieleen tietysti itsenäisyys, *Agricola* ja *Runeberg* (A 13).

Äidinkielestä yleensä mieleeni tulee *Mikael Agricola*, Aapiskukko, karmeat kaunokirjoitusharjoitukset ja opettajia äidinkielen matkojen ajoilta (A 41).

Sanasta äidinkieli tulee ensimmäisenä mieleeni 1800-luku ja suomen kielen asema silloisessa Suomessa sekä muutamat suomen kielen kannalta avainasemassa olevat nimet, kuten *Mikael Agricola*, *J.V. Snellman*, *Lönnrot*, *Runeberg* ja *Aleksis Kivi* (A 45).

Myös historia tulee äidinkielestä mieleeni: *Agricola*, ABC-kirja, kieliasetukset ja muut suomen kieleen vaikuttaneet asiat (A 46).

Suomen kieli on hieno asia, joten erityisesti täytyy muistaa *Snellman*, *Runeberg* ja *Agricola* (A 54).

Äidinkielellemme tärkeitä henkilöitä tulee mieleen *Lönnrot* ja *Runeberg* (A 43).

Tekstissä A 45 esitellään mielenkiintoinen lista nykykirjailijoita. Nimet liittyvät selkeämmin niitä edustaviin henkilöihin kuin edelliset klassikoita edustavat nimet.

Äidinkieli tuo mieleeni myös paljon muita kirjailijoita ja sanoittajia, joista tärkeimpinä ja kiinnostavimpina mieleeni nousevat tällä hetkellä mm. *Mika Waltari*, *Anja Kauranen*, *Jari Tervo*, *Kari Hotakainen*, *Tommy Tabermann*, *Arto Melleri*, *Juice Leskinen*, *A.W. Yrjänä* sekä monet muut suomalaiset ”sanasepot” (A 45).

Samoin kuin *Agricolan*, *Snellmanin*, *Lönnrotin* ja *Runebergin* nimiä teksteissä luettelonomaisesti toistetaan sanoja *Kalevala* ja *Seitsemän veljestä*. Teoksista ei puhuta ensimmäisen asteen entiteetteinä vaan suomalaisuuden kulmakivinä. Ainoastaan tekstissä A 58 viitataan konkreettiseen ensimmäisen asteen entiteettiin, josta voidaan havaita jopa paksuus.

Äidinkielen opiskelussa ala-asteelta asti olisin toivonut enemmän tutustumista *Kalevalaan* ja muihin teoksiin (A 13).

Lukioon tullessa tajusin, että yleissivistyksessäni oli aukkoja: en ollut lukenut mitään suomalaisia perusromaaneja, kuten *Seitsemän veljestä*, *Kalevala*, *Häräntappoase*. *Tuntemattoman sotilaan*kin luin täysin vapaaehtoisesti. (A 21.)

Kalevala on keskeisin teos, joka on jäänyt mieleen (A 23).

Nyt lukiossa sivistyneempänä äidinkielessä mieleeni tulevat: *Seitsemän veljestä*, *Kalevala*; aineet, jo hieman asiallisemmat; suunnitellut esitelmat - - (A 27).

Perintönä ovat tärkeitä *Kalevala* ja *Seitsemän veljestä* (A 43).

Kalevala on myös mielestäni keskeisessä asemassa puhuttaessa suomen kielestä. Se on toiminut monien hienojen teosten innoittajan, sekä liittyy olennaisesti äidinkielen käsitteeseen koulumaailmassa. (A 45.)

Ihan kuin oppilailla ei olisi muuta tehtävää kuin lukea jotain 400-sivuista *Seitsemää veljestä*, siihenhän menee kaikki illat ja muut aineet jäävät ilman huomiota (A 58).

Suomalaisuuden symboleina teksteissä esiintyvät myös sanat *järvi*, *metsä*, *lippu*, *valkotukkainen viikinki*, *kuokka* ja *maajussi*. Niillä ei viitata aistein havaittaviin entiteetteihin vaan abstrahoituihin mielikuviin.

Tietysti sana tuo myös mieleen kaikki Suomen kauniit *järvet* ja *metsän* ja ylipäättänsä kaikki Suomessa olevat kauniit asiat, myös *siniristilippumme* (A 3).

Äidinkieli tuo myös mieleeni koulun lisäksi oman maamme itsenäisyyden, *siniristilipun* ja *järvet* (A 5).

Sana äidinkieli luo myös mieleeni *valkotukkaisen viikingin*, *metsät* ja *järvet* (A 16).

Kuokkaa ja *maajussia* on alettu jälleen arvostaa, mikä näkyy paljon nykypäivän elokuvissa ja myöskin Roope Ankoissa (A 7).

Aineistossa yleensä käytetyillä substantiiveilla viitataan toisen asteen entiteetteihin, prosesseihin, joilla on ajallinen, mutta ei paikallista ulottuvuutta. Toisen asteen entiteetit ovat koulumaailmaan liittyviä ilmiöitä, opiskelun tuloksia tai kohteita.

Kirjoitetaan *aineita*, *referaatteja* ym., mutta kyllä äidinkieli on myös itsensä esille tuomista (A 5).

Olemme opetelleet suomen kielen *kielioppisääntöjä*, jotta osaisimme kirjoittaa ja puhua mahdollisimman virheettömästi omaa kieltämme ja olemme lukeneet *kirjoja*, tehneet *esseitä* (A 9).

Opimme tuntemaan myös liudan meidän ja koko maailman historiaan vaikuttaneita *kirjailijoita* ja heidän *teoksiaan* (A 10).

Kaikkea on analysoitava mm. *runoja*, *novelleja* ja *kirjoja* (A 12).

Äidinkieleen kuuluu tietysti myös *suulliset esitykset* ja *näytelmät* (A 12).

Väkisin opeteltiin erilaisia *litanioida*, esimerkiksi *rinnastuskonjuktioita* (A 14).

Ymmärrettävästi eniten aineistossa esiintyy abstraktisubstantiivi *äidinkieli*, peräti 290 kertaa. Sanaa käytetään kolmella tavalla: 1. Sana on käsitteen nimi, puheenaihe, jota määritellään ja luokitellaan. 2. Sanaa käytetään sen prototyyppisessä

merkityksessä, sillä tarkoitetaan ensimmäiseksi opittua kieltä. 3. *Äidinkieli*-sana tarkoittaa oppiaineen nimeä. Käsitteen nimenä sana *äidinkieli* on monien kokemusten kautta jäsentynyt ja abstrahoitunut kiteytymä. Sanalla *äidinkieli* viitataan tällöin kolmannen asteen entiteettiin, jota voi luonnehtia paremmin sanalla tosi kuin todellinen (vrt. Lyons 1983, 445). Kolmannen asteen entiteettinä *äidinkieli* edustaa asiaa, jota voidaan puolustaa ja jonka vuoksi voidaan jopa taistella. Hyvin tämä abstrahoituneeseen yläkäsitteeseen kuuluva latautunut tiiviys näkyy tekstissä A 3. Kirjoittaja kuvaa, millaisia mielikuvia ja assosiaatioita sana *äidinkieli* hänessä herättää. Hänen käsitteekategoriassaan on olemassa arkielämän kokemusten ja mentaalisten operaatioiden synnyttämä käsite, johon hän viittaa sanalla *äidinkieli*. Tämän yläkäsitteen hän toteaa jakautuvan kahdeksi alakäsitteeksi, kun hän kertoo, että ”äidinkieli tuo mieleen sekä oppiaineen koulussa että oman kotimaan kielen”.

Minulle *äidinkieli* tuo mieleen oman suomen kielen. Suomenkieli on kieli, jota puhutaan täällä. Jokaisella maalla on oma *äidinkielensä*. Sitä pitää opettaa koulussa, koska oman kielen hyvin hallinta kuuluu hyvään sivistykseen. Ala-asteelta asti *äidinkieli* tuo muistoja. Aapinen tulee ensimmäisenä mieleen. 1-luokalla piti opetella lukemaan ja kirjoittamaan omaa kieltä. Nyt kun on vanhentunut niin *äidinkieli* tuo enemmän mieleen puhetaitoa ja luovaa kirjoitusta. Jollainlailla *äidinkieli* tuo myös mieleen mielikuvituksen. Pitää osata keksiä hyviä lauseita ja tarinoita. Yhteenvetona *äidinkieli* tuo mieleen sekä oppiaineen koulussa että oman kotimaan kielen, joka on ainutlaatuista. Tietysti sana tuo myös mieleen kaikki Suomen kauniit järvet ja metsän ja ylipäättänsä kaikki Suomessa olevat kauniit asiat, myös siniristilippumme. Kokonaisuutena kaikkien ihmisten oman kielen. (A 2.)

Myös tekstissä A 14 tulee ilmi, että kirjoittajan käsittehierarkiassa *äidinkieli*-sanalla viitataan korkean abstraktiotason käsitteeseen. Hän tietää, että kyseessä on laaja ja monihaarainen käsite, mutta kuitenkin hänen mieleessään siitä edustuu vahvimpana yksi osa-alue, johon viitataan oppiaineen nimellä. Tällöin sanalla viitataan toisen asteen entiteettiin, jolla on selkeä aikaulottuvuus. Entiteetillä tarkoitetaan tapahtumia, toimintaa ja prosesseja, jotka sijaitsevat ajassa. Tämä entiteetti on hallitseva tekstin A 14 kirjoittajan mielessä.

Tiedän, että *äidinkieli* on laaja käsite, mutta väistämättä siitä tulee mieleen vain koulussa kirjoitettavat esseet ja aineet sekä luokan edessä pidettävät puheet ja esitelmät (A 14).

10 ”AINEENA YÖK, KIELENÄ IHAN KIVA” - AMBIVALENTTINEN ÄIDINKIELI

Tutkimuksessa olen tarkastellut *äidinkieli*-sanan merkitystä lukion toisluokkalaisten teksteissä. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on ollut ajatus tekstistä merkitystä kantavana kokonaisuutena. Siksi tutkimuksessa on tarkasteltu tekstikontekstia, konkreettia tekstiympäristöä, jossa *äidinkieli*-sanaa käytetään. Tutkimuksessa on analysoitu leksikaalisia ja morfologisia piirteitä, jotka synnyttävät sanan merkityksen.

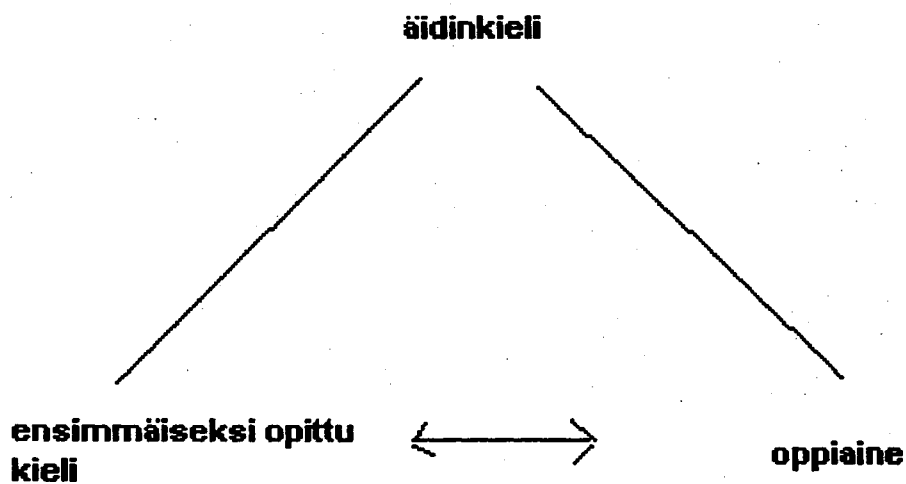
Tutkimuksessa tärkeitä ovat olleet kielelliset valinnat. Niiden kautta on tarkasteltu teksteihin kirjoittautuvaa henkilöä ja kuvattu hänen ajatteluaan. Tutkimuksessa on pyritty tutkimaan äidinkieli-käsitettä eri yhteyksien ja näkökulmien avulla, koska tutkimusta on ohjannut näkemys verkostomaisesta, moniaalle haarautuvasta ilmiöstä, jota ei voida määritellä vain jonkin tietyn piirteen kautta ja jota ei voida koskaan tyhjentävästi selittää.

Tutkimuksessa merkityksen on ajateltu olevan yksilön kokemusmaailmaan kietoutunut. Tämä elämämaailmaan kietoutuneisuus näkyy aineistossa tavassa, jolla puheenaihetta käsitellään. Elämämaailmaan kietoutuneisuus näkyy kielen tasolla sananvalintoina, kieliopillisina muotoina ja rakenteina. Kielen piirteiden analysoinnilla on pyritty kurkistamaan teksteihin kirjoittautuvan subjektin kokemusmaailmaan.

10.1 Äidinkieli-sanana merkitys lukiolaisten teksteissä

Ensimmäisenä tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisen merkityksen lukiolaiset antavat *äidinkieli*-sanalle, millaiseksi monien kouluvuosien kokemukset ovat muovanneet *äidinkieli*-sanana merkityksen heidän mielessään ja millaisia konnotaatioita he sanaan liittävät.

Tutkimusaineistossa kielen tasolla paljastuu *äidinkieli*-käsitteen erikoinen luonne. Teksteissä kuvataan hyperonyymiä, yläkäsitettä *äidinkieli*, joka jakautuu kahdeksi täysin erilliseksi hyponyymiksi, alakäsitteeksi. Toinen hyponyymi voidaan nimetä *ensimmäiseksi opituksi kieleksi* ja toinen *oppiaineen* nimeksi. Tämä käsitetason kahtalaisuus näkyy selvästi kielen piirteissä. Kirjoittajat strukturoivat tekstinsä niin, että he luonnehtivat näihin kahteen eri hyponyymiin liittyviä assosiaatioita toisistaan erillisinä. *Äidinkieli*-käsitteen luonnetta kuvataan kuviossa 2.



KUVIO 2. Äidinkieli-käsitteen rakenne

Tekstien luoma kuva *äidinkieli*-sanana merkityksestä on ambivalenttinen. Tekstikontekstissa *äidinkieli*-sanana merkitykseen kuuluvat ambivalenttisuutta luovat vastakkaiset komponentit positiivisuus - negatiivisuus, staattisuus - dynaamisuus, passiivisuus - aktiivisuus, abstraktisuus - konkreettisuus.

Aineistossa positiivinen komponentti liittyy *äidinkieli*-sanana prototyyppiseen merkitykseen. Äidinkieli on ensimmäinen, lapsena opittu oma kieli. Siihen on läheinen tunnepitoinen suhde. Kiteytyneenä tämä sanan merkitys tulee ilmi, kun äidinkieleen liitetään sana *oma*. Kyseessä on persoonallinen, läheinen, intiimi suhde omaan kieleen. Prototyyppisessä merkityksessään äidinkieleen liittyy arvottamisen komponentti. Äidinkieli on säilyttämisen arvoinen asia, jota halutaan puolustaa ulkopuolista uhkaa vastaan. Asetelma jatkaa myyttistä kuvaa pienestä Suomesta, joka ainutlaatuisella tavalla taistelee suurta, pahaa vihollista vastaan.

Negatiivista *äidinkieli*-sanana merkityskomponenttia aineistossa edustavat kielioppiin ja pakonomaisuuteen liittyvät seikat. Kielioppi edustaa vierautta, merkityksettömiä sanalitanioita. Kieliopin opiskelu on pakkopullaa ja turhalta tuntuva.

Vološinov (1990, 100 - 101) on todennut, että samankin sanan käyttöyhteydet ovat usein keskenään vastakkaisia. Kontekstit, joissa sanaa käytetään, saattavat olla jännityksen, jatkuvan vuorovaikutuksen ja taistelun tilassa. Tällaisesta merkityksen dialogisuudesta on kyse juuri *äidinkieli*-sanassa. Toisaalta opiskelijoilla on mielessään oma tuttu, ilmaisuvoimainen, produktiivinen kielensä, toisaalta vieras, kielijärjestelmäksi kangistettu opiskelun kohde. Tämä ristiriitaisuus näkyy aineistossa sekä leksikaalisesti että morfologisesti.

Ristiriidan taustalla voi ajatella olevan Ferdinand de Saussuren sanoiksi pukeman ajatuksen kielen luonteesta. Saussuren mukaan kielen rakennetta kuvattaessa on tehtävä jyrkkä ero kielellisen muotojärjestelmän ja kielen käytön välillä. Tätä vastakkaisuutta Saussure kuvasi termeillä *langue* (kieli) ja *parole* (puhunta). Kielijärjestelmä on pitkälle viedyn abstrahoinnin tulos. Se on sosiaalisessa toiminnassa luotu abstraktio, puhunta sen sijaan on yksilön luovaa, omaa toimintaa. (Leino 1990, 82 - 83.)

Teksteihin syntyneen *äidinkieli*-sanana merkityksen dialogisuuden taustalla on nähdäkseni juuri tämä kielikäsitteen kahtalaisuus. Näyttää siltä, että kouluopetuksessa näkökulma on vahvasti ollut Saussuren termin kielijärjestelmän

eikä puhunnan puolella. Opiskelijalla on koulun ulkopuolelta kokemus taipuisasta äidinkielestä, joka muotoutuu tilanteessa kuin tilanteessa. Äidinkielen kouluopetuksessa törmätään vierauteen, vieraskielisiin termeihin ja luokittelujärjestelmiin, jotka eivät ole puhuntaan kuuluvia. Opiskelijan mielessä nämä *äidinkieli*-käsitteen kaksi eri puolta eivät liity toisiinsa vaan strukturoituvat täysin erillisiksi.

Äidinkielen opetuksessa tulisikin ymmärtää äidinkielen erityinen luonne. Äidinkieli on opiskelijalle ”oma veli, joka koetaan kuin omat tutut vaatteet - - se tuttu ilmapiiri jossa elämme ja hengitämme”. Äidinkielelle tehdään vääryyttä, jos sitä opetetaan kuin vierasta kieltä - Vološinovin sanoin kuin ”vieraalla suulla”, jolloin ”sana muuttuu ulkopuoliseksi tai irtoaa yhteydestään jokapäiväiseen elämään”. Tämä ajatus esiintyy kiteytyneenä aineiston tekstissä A 27. Opiskelijalla on syvä kokemus kielen läheisestä, jokapäiväiseen elämään ja omaan persoonaan kuuluvasta luonteesta, mutta äidinkieli oppiaineena onkin opiskelijan elämismaailmassaan jotain aivan muuta.

Sivistyssanat ja oikeinkirjoitus eivät ole minusta äidinkieltä; vaan se mitä ihmiset puhuvat omalla tyylillään ja murteellaan. (A 27)

Henkilökohtaisena pontimena tutkimukselleni oli halu tehdä itselleni selväksi, mitä äidinkieli oppiaineena pohjimmiltaan on. Tutkimusta tehdessäni olen todennut, että opiskelijan kokemusmaailmassa äidinkieli oppiaineena ja äidinkieli omana, läheisenä ja rakkaana kielenä ovat kaksi eri asiaa. Tutkimukseni mukaan äidinkielen opetus on epäonnistunut äidinkielen erityisen luonteen ja kielen teoreettisen tarkastelun yhdistämisessä. Jotta tämä jyrkkä kahtalaisuus lievenisi, olisi muistettava, ettei äidinkieltä opeteta kuin vierasta kieltä. Jokainen kantaa kielitajussaan tietoa äidinkieltensä järjestelmästä ja voi toimia äidinkieleensä liittyvien ilmiöiden havainnoijana. Äidinkielen opetuksen tehtävänä on antaa välineitä tälle havainnoinnille.

10.2 Teksteihin kirjoittautuvan subjektin rooli

Toisena tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millainen on kielellisten valintojen kautta teksteihin kirjoittautuvan subjektin rooli, millainen rooli kirjoittajalle syntyy teksteissä, joissa hän kertoo äidinkielestä. Kirjoittajan rooli teksteihin syntyy implisiittisesti. Tutkimuksessa tätä roolia on tarkasteltu tekstien staattisuus-, passiivisuus- ja abstraktisuustasoa analysoimalla.

Tutkimuksessa esiin nostetut implisiittisemmät merkityskomponentit staattisuus - dynaamisuus, passiivisuus - aktiivisuus ja abstraktisuus - konkreettisuus kytkeytyvät monin tavoin toisiinsa. Staattisuus synnyttää passiivisuutta ja abstraktisuutta, dynaamisuus aktiivisuutta ja konkreettisuutta. Tätä ilmiötä tukee osittainen aineiston esittelyn päällekkäisyys. Koska puheenaiheina on toisen ja kolmannen asteen entiteettejä, verbinvalinnoissa korostuu staattisuus. Statiiviverbien suosiminen johtaa taas henkilötarkoitteisen tekijäsubjektin häipymiseen.

Tutkimusaineistossa käytetään staattisia tilaverbejä huomattavasti enemmän kuin dynaamista toimintaa kuvaavia verbejä. Dynaamisista verbeistäkin vain murto-osaa käytetään juurimerkityksessään. Suurinta osaa dynaamisista toimintaverbeistä käytetään aineistossa metaforisesti mentaaliprosesseja ilmaisemaan, siis samankaltaisesti kuin staattisia tilaverbejä. Teksteihin syntyy kuva staattisista asiointiloista, jotka ovat ja pysyvät. Näiden verbien yhteydessä argumentteina eivät esiinny elollistarkoitteiset tekijät, jotka aktiivisesti toiminnallaan vaikuttavat asiointiloihin. Teksteihin kirjoittautuu subjekti, joka voi vain mentaalisin toiminnoin osallistua tapahtumiin ja kokea niitä. Subjektin passiivisuuteen tuo erikoisen lisän runsas geneeristen muotojen käyttö. Koulukokemuksista puhutaan geneerisiä muotoja käyttäen, jolloin syntyy kuva tapahtumista, joihin subjekti ei ole itse osallistunut.

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut käsitys kielen ja kokemusmaailman toisiinsa kietoutuneisuudesta. Kielen avulla kieliyhteisön jäsen jäsentää kokemuksiaan. Toisaalta kieliyhteisön tapa kielellistää asioita vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee elämissä maailman ilmiöt. Kieli, kieliyhteisö ja yksilön kokemustodellisuus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

Tässä tutkimuksessa on haluttu kielen piirteiden kautta kurkistaa lukiolaisen kokemustodellisuuteen. Toisaalta aineiston tekstit kertovat siitä diskurssista, joka syntyy *äidinkieli*-sanana ympärille. Toisaalta perustana on wittgensteinilainen ajatus

siitä, että sanan merkitys - se tapa, miten sitä käytetään - syntyy konkreettissa arkipäivän tilanteessa. Näin ajateltuna tapa ja tyyli, jolla äidinkielestä puhutaan, kertoo omaa kieltään siitä, mitä yhdentoista vuoden aikana opiskelijan elämässä on tapahtunut äidinkielen tunneilla luokkahuoneen seinien sisäpuolella.

Tutkimusaineiston tekstien yhtenevyys ja samankaltaisuus kertoo kieliyhteisössä normaalistuneesta tavasta puhua äidinkielestä. Äidinkielestä kuuluu puhua isänmaallisten tunteiden sävyttämänä. Kun puhuu äidinkielestä, on hyvä mainita Agricola, Kalevala, Lönnrot, Snellman, Runeberg ja Seitsemän veljestä. Nämä kansakunnan kaapin päälle nostetut ikonit kuuluvat *äidinkieli*-diskurssiin. Samaan diskurssiin kuuluu suomen kielen aseman surkuttelu ja pelko englannin kielen ylivoimaisuudesta. Opiskelija on kieliyhteisönsä jäsenenä oivallisesti omaksunut tämän Hyvä Suomi! -diskurssin. Diskurssissa näkyy se, miten *äidinkieli*-sanaan liittyy Vološinovin kuvaama arvoaksentti. Lausuaan *äidinkieli*-sanan kielenkäyttäjä ei kuule vain sanaa vaan siihen liittyvät arvostukset ja ideologian. Opiskelijan rooliin kuuluu liittyä tähän isänmaalliseen diskurssiin. Kieliyhteisö antaa hänelle repliikit, joita roolin mukaisesti kuuluu *äidinkieli*-sanan yhteydessä lausua.

Tekstien staattisuuden ja dynaamisuuden, passiivisuuden ja aktiivisuuden sekä abstraktisuuden ja konkreettisuuden tarkastelu osoittaa, että teksteihin kirjoittautuu passiivinen subjekti, jonka ympärillä tapahtuu staattisia, abstraktin maailman ilmiöitä. Vaikka tutkimustulos osittain selittyy sillä, että puheenaihe, *äidinkieli*, on korkean abstraktitason käsite, kertoo tutkimustulos kuitenkin myös siitä, että äidinkielen opiskelussa opiskelija ei ole kokenut olevansa tekijä vaan kohde. Tätä selitysmallia, jossa kielen pintasossa näkyvä passiivisuus selitetään subjektin konkreettissa elämismaailmassa kokemalla passiivisuudella, tukee myös se, että alasteajoista kertoessaan kirjoittajat käyttävät dynaamista toimintaverbiä *oppia* (erityisesti yhteydessä *oppia lukemaan*) ja viittaavat ensimmäisen asteen entiteetteihin sanoilla *aapinen* ja *Aapeli*. Teksteihin kirjoittautuvalla subjektilla on aktiivinen, dynaaminen rooli myös niissä harvoissa narratiivisissa teksteissä, joissa eritellään omakohtaista, lämmintä suhdetta omaan äidinkieleen. Jos opiskelijan rooli olisi myös yläaste- ja lukioaikoina aktiivinen ja oppimistapahtuma koettaisiin dynaamiseksi, oletan, että se näkyisi myös kielen piirteiden tasolla. Jos opiskelijan käsitteentässä *äidinkieli*-sanan merkitys 'oppiaine' lähenisi merkitystä 'ensimmäiseksi opittu kieli', sekin varmasti näkyisi kielen piirteiden tasolla.

10.3 Elämismaailmaan kietoutunut *äidinkieli*-sanan merkitys

Kolmantena tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten opiskelijan kokemusmaailma vaikuttaa teksteissä ilmi tulevaan *äidinkieli*-sanan merkitykseen ja miten elämismaailman kietoutuneisuus näkyy kielellisen merkin käyttöyhteydessä.

Aineiston analyysi osoittaa, että elämismaailmaan kietoutuneisuus näkyy monin tavoin *äidinkieli*-sanan merkityksen muotoutumisessa. Opiskelijan koulukokemukset ja jokapäiväisen elämän kielenkäyttötilanteet ovat muovanneet sanan merkityksen sellaiseksi, että hän toisaalta liittää sen läheisesti omaan identiteettiinsä ja suomalaisuuteensa kuuluvaksi, osittain sanan käyttöön liittyy vierauden ja ulkopuolisuuden kokemus.

Tutkituissa teksteissä elämismaailmaan kietoutuneisuus tulee esiin sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Tekstien kirjoittajat kuvaavat hyvin eksplisiittisesti vahvaa kokemustaan siitä, miten äidinkieli on heidän kotinsa. Tässä kielessä ovat heidän juurensa ja minuutensa. Tämän kielen keskellä he eivät ole yksin. Äidinkielessä on läsnä menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus ja vieraissakin ihmisissä on jotain tuttua. Äidinkieli on heille sielun ja sydämen kieli. (vrt. A 17.)

Eksplisiittisesti ilmaistun *äidinkieli*-sanan merkityksen taustalla ovat kokemukset vieraista kielistä ja omasta, tutusta, kaikkialla itseä ympäröivästä äidinkielestä. Kokemukseen kuuluu syvää kansallistunnetta ja yhteyttä muiden samaa kieltä puhuvien kanssa. Kirjoittajat kokevat, että äidinkielessä ovat heidän identiteettinsä juuret. Siihen kiteytyy koko yhteinen kulttuuriperintö.

Kuitenkin sana *äidinkieli* herättää kirjoittajissa myös voimakkaita negatiivisia tuntemuksia, varsinkin kun sanaa käytetään oppiaineen merkityksessä. Tästä äidinkielestä ei puhuta aktiivimuodoin eikä dynaamisin verbein. Sen yhteydessä käytetään staattisia verbejä, passiivisia ja geneerisiä muotoja sekä abstrakteja ilmauksia. Opiskelijan kokemusmaailmassaan äidinkielen opiskeluun liittämä rooli tulee teksteissä yleensä implisiittisemmin esiin. Tässä roolissaan hän on staattisten asiointilojen havainnoija ja passiivinen toiminnan kohde. Äidinkielen tunneilla hän ei ole asiantuntija, kuten arkipäiväinen kokemus kielestä antaa hänen olettaa. Äidinkielen tunneilla hän on epävarma ja tietämätön, ei omasta kielellisestä luovuudestaan nauttiva taitaja.

Implisiittisesti teksteihin syntyvän *äidinkieli*-sanan merkityksen taustalla ovat nähdäkseni opiskelijan kokemukset äidinkielen luonteeseen sopimattomasta

ulkoapäin ohjaamisesta ja ensimmäisenä opittuun kieleen kuuluvan spontaanin luovuuden tukahduttamisesta. Kokemukset siitä, mitä äidinkielen tunteilla tapahtuu, ovat erilaisia kuin jokapäiväisiin arkipäivän kielenkäyttötilanteisiin liittyvät kokemukset. Opiskelijan ainutlaatuinen suhde omaan äidinkieleensä on oppiaineen tunteilla sivuutettu. Nämä kahdenlaiset äidinkieleen liittyvät kokemukset sotivat opiskelijan mielessä ja synnyttävät *äidinkieli*-sanan merkityksen ambivalenttisuuden.

Äidinkieli on oppiaineena läheisesti opiskelijan persoonallisuuteen liittyvä. Se on oppiaine, jossa lähestytään opiskelijan intiimiä vyöhykettä. Äidinkielen tunteilla ohjataan ja myös arvioidaan opiskelijan kirjallista ja suullista ilmaisutaitoa. *Äidinkieli*-sanana herättämät konnotaatiot voivat olla myös loukatuksi tulemisen tunteita. Ja kun äidinkieleen liittyy loukatuksi tulemisen tunteita, ne ovat hyvin syvälle persoonaan ulottuvia. Punakynämerkinnöillä ja esitelmästä annetulla palautteella voidaan satuttaa herkkää itseään etsivää nuorta ja katkaista hänen läheinen ja turvallinen suhteensa omaan äidinkieleen, jonka hän kokee olevan itselleen kuin koti.

Toivon, että omaa äidinkielen opettajan työtäni voisin tehdä taidollisesti niin, että sekin opiskelijani, joka nyt ajattelee:

Kaiken tämän turhan pohdinnan jälkeen olen samassa pisteessä, en osaa ilmaista itseäni. Ehkä olen oppinut jotain mutta en sisäistä asioita enkä luo laajoja kokonaisuuksia, niin kuin kunnan äidinkielen opiskelijan tulisi tehdä. (A 56.)

voisi vielä kokea, ettei koskaan ole liian myöhäistä saada *äidinkieli*-sanalle ehjää myönteistä merkitystä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Chydenius-Instituutti. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. ym. Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 113 - 160. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alopaeus, M. 1972. Rajankäyntiä. Suom. Sinervo, E. & Alopaeus, M. Jyväskylä: Gummerus.
- Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Suom. Rojola, L. & Thorel, P. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1988. Nykysuomen lauseoppia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350.
- Heikkinen, V. 1999. Ideologinen merkitys tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 728.
- Hietämäki, U. 1995. Usko-sanue herätysliikkeiden lehdissä. Tampereen yliopisto. Suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1984. Tekstejä teksteistä. Muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiatekstien referoinnin problematiikkaan. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 412.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1988. Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.
- KK 1994 = Kieli ja sen kielipit 1994. Opetuksen suuntaviivoja. Kielioppityöryhmän mietintö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Koivisto, H. 1987. Partisiippien adjektiivistuminen suomen kielessä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 474.
- Koski, M. 1990. Mitä se merkitsee? Teoksessa Aalto, S. ym. (toim) Kielestä kiinni. Tietolipas 113. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 108 - 128.
- Laitinen, L. 1992. Välttämättömyys ja persoona. Suomen murteiden nesessiivisten rakenteiden semantiikkaa ja kielioppia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 569.

- Lakoff, G. & Johnson, M. 1983. *Metaphors We Live By*. Chicago.
- Leino, P. 1990. Kielen rakenne. Teoksessa Aalto, S. ym. (toim.) *Kielestä kiinni*. Tietolipas 113. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 82 - 107.
- Lonka, I. 1974. Sevitys äidinkielen opetuksen tilasta peruskoulujen 7. luokalla. *Virke* 5.
- LOPS 1994 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyons, J. 1979 (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1983. *Semantics 2*. Cambridge University Press.
- Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon*. Tampere: Vastapaino.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarmavuori, K. 1984. Äidinkielen tavoitteiden tärkeys, niiden saavutusaste ja oppilaiden persoonallisuus peruskoulun 7. luokalla. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan seloste B: 15.
- Saukkonen, P. 1984. *Mistä tyyli syntyy?* Porvoo: Wsoy.
- Savolainen, K. 1998. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 43.
- Setälä, E. N. 1961 (1898). *Suomen kielioppi. Äänne- ja sanaoppi*. Oppikoulua ja omin päin opiskelua varten. Viidestoista painos. Helsinki: Otava.
- Stein, G. 1979. *Studies in the Function of the Passive*. Beiträge zur Linguistik 97. Tübingen.
- Suomen kielen perussanakirja 1 - 3. 1995. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Valtion painatuskeskus.
- Tornéus, M. 1991. *Löytöretki kieleen - lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wittgenstein, L. 1981 (1953). *Filosofisia tutkimuksia*. Suom. Nyman, H. Porvoo: Wsoy.
- Vološinov, V. 1990 (1929). *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. Suom. Laine, T. Tampere: Vastapaino.
- ÄJK 1998 = *Äidinkieli ja kirjallisuus 1998*. Mikkola, A-M. Julin, A. Kauppinen, A. Koskela, L & Valkonen, K. Porvoo: Wsoy.