

**SANANSELITTÄMINEN HISTORIAN
VALMISTAVAN KURSSIN OPPITUNNEILLA**

**Suomen kielen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopistossa
maaliskuussa 2006
Päivi Lavonen**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty HUMANISTINEN	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Päivi Lavonen	
Työn nimi – Title Sananselittäminen historian valmistavan kurssin oppitunneilla	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -työ
Aika – Month and year Maaliskuu 2006	Sivumäärä – Number of pages 135 s. + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa tarkastellaan suomi toisena kielenä -opettajan sananselittämisen keinoja sekä sitä, mitä nämä keinot kertovat opettajan omista sanan osaamiseen liittyvistä käsityksistä. Päättökysymyksenä on, mitä opettajan mukaan sanoista tulee osata, jotta niiden merkityksen voisi ymmärtää. Aineistona tutkimuksessa toimivat historian valmistavalta kurssilta kerätty videoaineisto, joka on litteroitu. Litteroidusta aineistosta on poimittu ne kohdat, jotka sisältävät sananselittämistä. Aineiston sananselityksen tilanteita analysoidaan pääosin kvalitatiivisesta näkökulmasta, jonka avulla kuvataan opettajan sananselittämistä. Joiltain osin aineistoa käsitellään myös määrällisestä tutkimusotteesta käsin, jonka avulla aineistosta on pyritty luomaan kokonaista kuvaa.</p> <p>Aineistossa opettaja selittää sanoja eniten kohdekielisten sananselityskeinojen avulla, joista yleisimpiä ovat erilaiset määritelmät sekä sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvat selityskeinot (polysemia, synonymia, antonymia, hyponymia ja meronymia). Non-verbaalinen selittäminen ei ole opettajalle tyypillinen keino selittää sanoja, sillä vain noin neljäsosassa aineiston sananselityksistä opettaja käyttää non-verbaliikkaa apunaan selittäessään sanojen merkityksiä.</p> <p>Opettaja painottaa sananselityksissä eniten sanoihin liittyvää semanttista sekä syntaktista tietoa, mikä kertoo opettajan omasta laajasta sanastonäkemyksestä. Hänen mukaansa sanat liittyvät toisiinsa erilaisten semanttisten linkkien kautta. Sananselityksissä tämä näkyy siinä, että sanan merkitys selitetään hyvin usein muiden selitettävään sanaan liittyvien sanojen avulla. Tämä tapahtuu joko rakentamalla selitettävän sanan ympärille konteksti tai selittämällä sana osana sen alkuperäistä kontekstia. Hyvin harvoin sana selitetään ilman kontekstia, mikä tapahtuu vain käännettäessä sanoja tai käytettäessä non-verbaalisia sananselityskeinoja.</p>	
Asiasanat suomi toisena kielenä - ja sanaston tutkiminen, sananselittäminen, käsitykset	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	1
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet	3
1.3 Aineisto, aineiston keruu ja informantit	4
1.4 Historian valmistavan opetuksen perusteista, kurssin sisällöistä ja oppimistavoitteista	7
1.5 Historian oppitunneista ja harjoitusvihosta	8
2. SANA, SANASTO, KÄSITYKSET JA SANAN OSAAMINEN	10
2.1 Mikä on sana?	10
2.2 Mitä on sanasto?	12
2.3 Mitä ovat käsitykset, uskomukset ja niiden tutkiminen?	13
2.4 Mitä on sanan osaaminen?	16
3. SANANSELITTÄMISESTÄ	19
3.1 Mitä on sananselittäminen?	19
3.2 Aineiston merkintätavoista, sananselityksistä ja niissä esiintyvistä selityskeinoista	20
4. VERBAALISET SELITYSKEINOT	27
4.1 Sananmuodostukseen perustuvat selittämiskeinot	27
4.1.1 Johtaminen sananselityksen keinona	37
4.1.2 Analogiset mallit sananselityksen keinona	42
4.2 Sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvat selittämiskeinot	45
4.2.1 Polysemia	50
4.2.2 Synonymia	56
4.2.3 Vastakohtaisuus	62
4.2.4 Hyponymia ja meronymia	67
4.3 Kollokaatiot ja lausekonteksti	74
4.4 Analyttiset määritelmät	78
4.4.1 Yleistävät määritelmät	80
4.4.2 Kontekstisidonnaiset määritelmät	87

4.4.3 Parafraasit	90
4.5 Tilannekuvaus	92
4.6 Sanojen oikeinkirjoitukseen, kielioppiin ja käyttörajoituksiin liittyvät selitykset	97
4.7 Käännökset	102
5. NON-VERBAALISET SELITYSKEINOT	116
6. PÄÄTÄNTÖ	127
LÄHTEET	131
LIITTEET	
LIITE 1 Historian valmistavan kurssin harjoitusvihko s. 1–12	
LIITE 2 Litterointimerkit	
LIITE 3 Selitettävät sanat oppitunneittain	

1. JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomi toisena kielenä -opettajan käsityksiä sanan osaamisesta sekä hänen keinojaan selittää sanoja. Tutkimus sijoittuu sekä suomi toisena kielenä -tutkimukseen että sanastontutkimuksen kenttään. Tutkimuksen aineisto on kerätty videoimalla valmistavan opetuksen historian oppitunteja, joiden sisältämä opetuspuhe on litteroitu. Aineistona toimivat oppitunneilla käydyt keskustelut, joista analyysin kohteeksi on valittu sananselitystä koskevat tilanteet. Tutkimus edustaa tältä osin siis myös luokkahuonetutkimusta.

Sanastontutkimuksen alalla vaikuttaa monta teoriaa siitä, mikä on sana, mitä ovat sanasto ja sanan osaaminen. Tutkijoilla on monenlaisia käsityksiä myös siitä, miten sanastoa opitaan ja omaksutaan. Voidaankin sanoa, että sanaston alueen tutkimus on repaleista; se sisältää monenlaisia teorioita ja käsityksiä, jotka voivat olla toisistaan hyvinkin erkanuvia. Toisaalta taas sanastontutkimus sisältää vielä paljon aukkoja ja avoimia kysymyksiä (Puro 1999: 3), jotka ovat yhä ilman vastausta. Esimerkiksi lisensiaatintyössään Puro toteaa, että vielä ei tiedetä tarkkaan, kuinka sanastoa oikeastaan tulisi opettaa ja kuinka sanaston oppiminen käytännössä tapahtuu (Puro 2002: 24). Sanasto onkin ollut pitkään paitsioasemassa toisen kielen tutkimuksessa, vaikka sen asema kielen oppimisessa on niin tärkeä ja oleellinen (Aalto & Latomaa & Suni 1997: 536, Ahonen 1993: 42, Hankaniemi 1989: 106, Puro 1999: 3, Takala 1989: 1). Ilman sanoja ja sanastoa ei kieltä voi käyttää, vaikka tuntisikin teoriassa kielen rakenteen. Nationin mukaan reseptiivisen ja produktiivisen kielitaidon ongelmat johtuvatkin usein puutteellisesta sanavarastosta (Nation 1990: 2). Kun ei ole sanoja, on hankala ilmaista itseään luontevasti ja osuvasti.

Kielenoppimisen alkuvaiheessa olisi tärkeää oppia ja omaksua kielen perussanasto, joka avaa oppijalle tien ymmärtää kirjoitettua ja puhuttua kieltä (Hahmo 1993: 14). Perussanavaraston ympärille rakennetaan kielen opetuksessa vähitellen lisää sanastoa pienempitajuisista sanoista (Hahmo 1993: 15), mikä antaa oppijalle yhä uusia avaimia käyttää ja ymmärtää toista tai vierasta kieltä. Kaiken kaikkiaan toisen kielen oppijalle tulisi tarjota kielenainesta monitasoiseen sanaston oppimiseen, mikä tukisi hänen koko toisen kielen oppimisprosessiaan.

Sanan osaaminen ei ole pelkästään yksittäisten perusmuotojen ymmärtämistä tai tuottamista vaan kattaa kielen eri tasot ja laajemman sanatiedon aina taivutuksesta sanojen käyttöyhteyksiin, rektioihin, kollokaatioihin jne. (Aalto 1998: 47–48). Sanoihin sisältyy itsessään jo paljon tietoa esimerkiksi morfologiasta, syntaksista, frekvenssistä ja pragmatiikasta, mikä tekee sanastosta kielen eri kieliopillisia osa-alueita yhdistävän verkoston (Puro 2002: 3, 19–20). Myös Gairns ja Redman näkevät sanaston moniulotteisena systeeminä, joka koostuu useista toistensa kanssa tekemisissä olevista järjestelmistä. Omalla sanaston opetuksellaan opettajan tulisi valaista sanaston ominaisuutta ja rakennetta. (Gairns & Redman 1986: 69.)

Lili Ahosen mukaan syynä siihen, miksi sanastoa ei ole tutkittu yhtä innokkaasti kuin esimerkiksi kielioppia, on juuri sanaston monimutkainen, rönsyilevä rakenne. Sanastoa ei ole helppo rajata selitettäväksi eikä myöskään opetettavaksi kokonaisuudeksi. (Ahonen 1993: 42). Tämän takia sanasto jää helposti kieliopin varjoon myös kielenopetuksen puolella (Aalto 1998: 47). Kuitenkin viime vuosina sanastontutkimus on saanut uutta jalansijaa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (Aalto & Latomaa & Suni 1997: 536, Takala 1989: 1), mikä antaa arvokasta tietoa sanaston opettamisen käyttöön (Nation 1990: ix). Kaikenlainen tieto sanastosta, sen rakenteesta ja oppimisesta auttaa toisen ja vieraan kielen opettajia hahmottamaan ja kehittämään omaa sanaston opettamistaan, josta saattaa usein puuttua systemaattisuutta (Aalto 1994: 93–94).

Yleensä sanastotutkimukset jakaantuvat sanaston oppimisen ja opettamisen tutkimuksiin. Suomessa sanastotutkimusta suomi toisena kielenä -alalla on eniten tehnyt Grönholm (Puro 1999: 4), joka on tutkinut erityisesti ruotsinkielisten suomen kielen sanaston oppimista. Pääosa suomi toisena kielenä -sanastotutkimuksesta onkin keskittynyt tutkimaan kirjoitetusta aineistosta suomenruotsalaisten suomen oppijoiden sanastonhallintaa ja kehitystä. Useimpien näiden tutkimusten ongelma kuitenkin on, että niissä ei ole määritelty sanan käsitettä eikä eroteltu sanan hallinnan eri asteita. Tästä on arvosteltu myös kansainvälistä sanastontutkimusta. Tämän lisäksi suomi toisena kielenä -sanastontutkimuksen puutteena pidetään sitä, että sanastontutkimusta ei ole tehty miltei ollenkaan suullisesta aineistosta. (Aalto, Latomaa, Suni 1997: 536–539).

Aallon ja Nationin mukaan myös kielen opetuksen puolella sanasto on ollut pitkään toisarvoisessa asemassa. Sen opetukseen ei ole kiinnitetty välttämättä paljoakaan huomiota, vaan sanaston oppimista on ennemminkin pidetty itsestään selvänä asiana (Aalto 1994: 93–94, Nation 1990: 1). Aallon mukaan sanaston opettaminen on kautta aikojen keskittynyt liikaa yksittäisten sanojen ja sanalistojen opetteluun (Aalto 1994: 93–95), eikä uudempia

opetusmetodeja ole hyödynnetty. Toisaalta aiheesta on saatu myös toisenlaisia tutkimustuloksia tutkittaessa suomi toisena kielenä -opettajien opetuspuheen sisältämää sanastoa ja sanastokäsityksiä (ks. Mäkinen 1997). Pro gradu -tutkielmassaan Mäkinen huomauttaa, että hänen tutkimuksensa informantit eli suomi toisena kielenä -opettajat pitivät sanaston opettamista hyvin keskeisenä aihealueena kielen opetuksessa.

Aallon tarkoittama sanaston opettamisen “köyhyys“ johtuu osaltaan varmasti siitä, ettei suomi toisena kielenä -opettajilla ole käytännön tietoutta ja työkaluja sanaston opettamiseen. Usein suomi toisena kielenä -opettaja voi olla pitkälti oman maalaisjärkensä, opetuskokemuksensa ja kiinnostuksensa varassa, mitä tulee sanaston opettamiseen. Sanaston opettamisesta on olemassa hyvin vähän alan kirjallisuutta suomen kielellä. Kuitenkin sanaston opettamisen tapojen ja keinojen pitäisi pohjautua niiden sääntöjen ja toimintojen ymmärtämiseen, joita sanasto pitää itsessään sisällään (Nation 1990: 1). Myös Aalto korostaa sitä, että opetuksen lähtökohtana tulisi olla ajatus siitä, miten kieltä eli tässä tapauksessa sanastoa opitaan. Näin tutkimustyön avulla saatu teoriatieto sanastosta sekä tämän pohjalta laaditut käytännön sanaston opettamisen keinot ja työkalut tulisivat todella hyödylliseen ja tarpeelliseen käyttöön suomi toisena ja vieraana kielenä -opettamisen kentällä.

1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Jos sanastontutkimuksen kenttä sisältää monenlaisia käsityksiä aina sanan osaamisesta sanaston opettamiseen, minkälaisia sanastokäsityksiä on kentällä toimivalla suomi toisena kielenä -opettajalla ja miten nämä tulevat esille opettajan keinoissa ja tavoissa opettaa sanastoa? Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa yhden suomi toisena kielenä -opettajan käsityksiä ja uskomuksia sanan osaamisesta. Kyseessä on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka fokuksessa ovat yhden opettajan käsitykset ja uskomukset. Aihetta lähestytään tutkimalla luokkahuonekeskusteluja, jotka on käyty maahanmuuttajien historian valmistavalla kurssilla. Tutkimuksen pääinformanttina on yläkoulun suomi toisena kielenä -opettaja, jonka opetuspuheesta on poimittu ne kohdat, jotka sisältävät sanaston opettamista, lähinnä sananselittämistä.

Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opettajan sananselittämisen keinoja, joiden oletan kertovan opettajan sanaston opetuksen taustalla olevista sanastokäsityksistä ja -uskomuksista. Sananselittämisen puheenkakkelmia analysoidaan siitä näkökulmasta, mitä ne kertovat kyseisen opettajan sanastonäkemyksistä ja erityisesti sanan osaamisen käsityksistä. Päätutkimuskysymyksenäni on, mitä opettajan mielestä on sanan osaaminen ja mitä kaikkea

se pitää sisällään? Mitä opettajan mielestä sanasta täytyy ja voi osata, jotta sen merkityksen ymmärtäisi? Mitä opettaja ylipäänsä kertoo sanoista, niiden suhteista, rakentumisesta ja yhdistymisestä toisiinsa? Tutkimuksessa tulen samalla kuvanneeksi opettajan erilaisia sananselittämisen ja sanaston opettamisen keinoja ja niiden merkitystä maahanmuuttajien historian valmistavan kurssin kontekstissa.

Tutkimuksen aineistoa eli oppituntikeskusteluja lähestytään kahdesta näkökulmasta. Toisessa kuvaillaan opettajan käyttämiä sananselittämisen keinoja, minkä kautta yritetään päästä kiinni opetusmenetelmien taustalla vaikuttaviin käsityksiin sanan osaamisesta. Tutkimus edustaa tältä osin fenomenografista tutkimusotetta, jolle on tyypillistä käsitysten tutkiminen. Fenomenografinen tutkimus syntyi Ruotsissa 1970-luvulla, kun alettiin tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Käsityksellä tarkoitetaan fenomenografisessa tutkimuksessa kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettua kuvaa jostain ilmiöstä. Tämä kuva on dynaaminen ja muuttuvainen, sillä ihminen saattaa muuttaa käsityksiään moneenkin kertaan lyhyessä ajassa. Käsitykset ovat ihmiselle konstruktio, jonka varassa hän rakentaa ja jäsentää uuttaa asiaa koskevaa informaatiota. (Ahonen 1995: 115–117.)

Opettajien sanastokäsityksistä ei ole Suomessa tehty vastaavaa tutkimusta. Joitakin aihetta sivuavia tutkimuksia on olemassa, joissa käsitellään suomi toisena kielenä sanaston opettamista sekä sananselittämistä muusta näkökulmasta (ks. esim. Järvinen 1999, Mäkinen 1997, Saraketo 1998). Järvinen on tehnyt pro gradu -tutkielman sananselittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilta. Muiden aineiden oppitunneilla, kuten reaaliaineet ja luonnontieteet, sananselittämistä ovat ulkomailla tutkineet muun muassa Flowerdew (ks. esim. 1992a ja 1992b) ja Chaudron (ks. esim. 1982). Vieraiden kielten opettajien käsityksiä on Suomessa tutkinut muun muassa Jaakkola (1997), joka tarkastelee väitöskirjatutkimuksessaan taitavien vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta, opettamisesta sekä kielitaidon ja -tiedon suhteesta. Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena sekä teemahaastatteluina, joiden avulla päästiin analysoimaan opettajien kielioppiin liittyviä käsityksiä ja uskomuksia.

1.3 Aineisto, aineiston keruu ja informantit

Tutkielman aineisto on kerätty videoimalla yläkoulun valmistavan opetuksen historian oppitunteja keväällä 2005. Historian kurssin tunnit oli järjestetty niin, että oppilailla oli seitsemännen luokan historiaa kaksi kertaa viikossa kahden kaksoistunnin verran (4 x 45

min.). Niinpä jokaisen videonauhan pituus on yhden oppitunnin kesto (n. 25–40 min.). Kaiken kaikkiaan aineistoa kerättiin kolmeltatoista oppitunnilta, joista yhdeksän on videoitu pääsiäislomaa edeltävältä ajalta ja loput neljä heti loman jälkeen. Oppitunneista kahdeksan ensimmäistä ja neljä viimeistä muodostavat omat, eheät kokonaisuutensa. Näiden jaksosten väliin jää yksi yksittäinen oppitunti. Videoaineiston oppituntikeskustelut on litteroitu (ks. LIITE 2), minkä jälkeen aineistosta on poimittu ne kohdat, jotka sisältävät sananselittämistä.

Pienen osan aineistosta muodostaa opettajan kaksi haastattelua, joissa kyselin häneltä kaikenlaista historian kurssiin ja yleensäkin valmistavan luokan opetukseen liittyvää. Haastattelemalla opettajaa halusin päästä käsiksi hänen omiin näkemyksiinsä, mielipiteisiinsä ja käsityksiinsä valmistavasta historian opetuksesta sekä saada lisää informaatiota esimerkiksi kurssin oppimistavoitteista, oppijoiden kielitaidon tasosta, taustoista sekä opettajan opetusmetodeista. Lähinnä haastattelut kartoittivat tutkimuksessani opetustilanteen taustoja sekä olivat tukemassa havaintojani opettajan sanastokäsityksistä.

Luokassa kamera oli sijoitettu opetustilan sivuun niin, että sen avulla pystyttiin mahdollisimman hyvin tallentamaan sekä opettajan että oppilaiden puheenvuorot. Kuvaus kohdistettiin sekä oppilaisiin että opettajaan, mutta pääasiassa sen avulla yritettiin tallentaa opettajan toimintaa luokan edessä. Videointi valikoitui aineistonkeruun tavaksi sen takia, että sen avulla voitaisiin tallentaa sekä opetuspuhetta että opettajan fyysistä toimintaa; eleitä, ilmeitä ja muuta non-verbaliikkaa. Valitettavasti videointi ei kuitenkaan mahdollistanut kovinkaan hyvää äänen laatua, vaikka luokassa oli myös yksi lisämikrofoni. Tämä vaikeutti oppituntikeskustelujen litterointia. Nauhoilla kuuluu selkeimpänä opettajan ääni, oppilaiden ääniä on vaikeampi erottaa toisistaan.

Valmistavan opetuksen historian kurssille osallistui kuusi oppilasta, joista suurin osa oli oleskellut Suomessa jo runsaat puoli vuotta, mutta yksi oli saapunut Suomeen vasta kolme kuukautta ennen nauhoitusten alkamista. Kaikki ryhmän oppilaat tulevat Venäjältä ja heidän äidinkieltensä on venäjä. Iältään opiskelijat ovat 13–16-vuotiaita. Opettajan mukaan opetettava ryhmä on suomen kielen taidoiltaan ja tiedoiltaan varsin heterogeeninen, mikä tekee historian opettamisesta suomen kielellä varsin haastavan tehtävän.

Ryhmä aloitti suomen kielen opiskelun miltei nollatasolta syksyllä 2004. Keväällä historian kurssin alkaessa ainakin muutama ryhmän oppilaista oli jo saavuttanut suomen kielen perustaito- ja tietotason niin, että he opettajan mukaan ymmärsivät selkeää, hidasta puhetta sekä perustekstejä. Kevään loppupuolella historian kurssin ollessa miltei päätöksessään opettaja arvioi oppilaiden kielitaidon parantuneen huomattavasti vuoden aikana. Hänen arvionsa mukaan tuolloin oppilaista kaksi tai kolme ymmärsi hänen puheestaan

miltei kaiken, kaksi muuta taas noin 70 %, yksi oppilas oli muita selkeästi heikompi. Opettajan työtä historian oppitunneilla hankaloittaa se, että hän ei puhu kuin muutaman sanan venäjää, mikä taas lisää opettajan erilaisten sananselittämisen keinojen kirjoa ja määrää osana historian opetusta. Opettaja kuitenkin omien sanojensa mukaan tunnistaa monia venäjänkielisiä sanoja, mutta ei osaa itse tuottaa näitä. Tämä vähäinen venäjän kielen taito helpottaa hänen työskentelemistään esimerkiksi käännettäessä historian tekstien sanastoa. Opettajan ja oppilaiden välinen yhteinen kieli on siis suomi, joka myös toimii opetuksen kielenä.

Kurssin opettajana toimii valmistavan luokan opettaja eli suomi toisena kielenä - ja maahanmuuttajayhdysopettaja. Hänellä ei ole erikseen ammatillista pätevyyttä historian opettamiseen vaan opettaja on oman mielenkiintonsa, harrastuneisuutensa ja aktiivisuutensa varassa suunnitellensa historian opetusta valmistavalle luokalle. Opetuksen tukena hänellä on koulun entisen maahanmuuttajayhdysopettajan, Jorma Pollarin, valmistavaa opetusta varten tekemä historian harjoitusvihko (Seitsemännen luokan historiaa maahanmuuttajille, ks. LIITE 1), joka sisältää erilaisia historian tekstejä ja niihin liittyviä tehtäviä. Harjoitusvihko pohjautuu koulussa käytettävään seitsemännen luokan historian kirjaan, Elävää historiaa. Välillä opettaja hyödyntää kyseistä oppikirjaa opetuksessaan ja oppilailla on nämä kirjat käytössään.

Tutkimukseni pääinformanttina on opettaja, jonka toimintaa luokassa seurasin ja kirjasin ylös erityisen tarkasti. Litteroinnissa olen sulkeisiin merkinnyt opettajan non-verbaalista viestintää, minkä lisäksi joissain kohdin olen alleviivauksella osoittanut opettajan puheessa käyttämiä painotuksia, jos tämä on ollut tutkimuksen kannalta relevanttia. Opettajan puheenvuorot onkin litteroitu erityisen tarkasti, vaikka myös niiden litterointia voitaisiin kutsua karkeaksi litteraatioksi. Opettaja itse tiesi olevansa tärkeä osa tutkimusta, mikä saattoi vaikuttaa hänen toimintaansa. Hän ei kuitenkaan tiennyt tarkasti tutkimusaiheettani, joka muuttui ja muotoutui monta kertaa tutkimusprosessin aikana. Opettaja tiesi tutkimusaiheestani sen verran, että se käsittelisi yhteisten merkitysten rakentamista ja luomista luokahuoneessa, kun opetuksen kielenä on opittava kieli eli L2. Oppilaat taas eivät tienneet näinkään paljon tutkittavasta aiheesta, mutta he tiesivät olevansa osa pro gradu -tutkimusta. Jokaisen oppilaan vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa, jotta heidän lapsensa saisi osallistua tutkimukseen. Henkilöllisyyden suojan varmistamiseksi olen litteraatiossa käyttänyt kustakin oppilaasta nimeä X, jos opettaja on maininnut oppilaan nimeltä. Tutkimuksen kannalta eri oppilaita ei ole tarpeen erotella.

1.4 Historian valmistavan opetuksen perusteista, kurssin sisällöistä ja oppimistavoitteista

Opetushallitus on määritellyt internetsivuillaan (www.oph.fi) maahanmuuttajien valmistavan opetuksen perusteita. Varsinaista yhtenäistä, valtakunnallista opetussuunnitelmaa valmistavalle opetukselle ei ole olemassa vaan jokainen opetuksen järjestäjä huolehtii tämän laatimisesta itse. Opetushallitus antaa valmistavalle opetukselle kuitenkin tiettyjä suuntaviivoja, joita opetuksen järjestäjä voi vapaavalintaisesti soveltaa. Käytännössä valmistava opetus tarkoittaa maahanmuuttajille annettavaa opetusta, joka tapahtuu ennen perusopetukseen siirtymistä. Usein maahanmuuttajalapsen ja -nuoren sijoitetaan heti maahan saapumisen jälkeen valmistavalle luokalle, jossa he opiskelevat suomen kieltä sekä vaihtelevasti muita aineita yhteensä 450–500 tuntia. Tämän jälkeen heillä pitäisi olla sellaiset kielelliset valmiudet, että he pystyvät osallistumaan perusopetukseen. Opetuksen toteuttamisesta päättää kuitenkin viime kädessä kukin opetuksen järjestäjä, eikä opetusta varten ole olemassa erikseen valtakunnallista tuntijakoa ja -oppimäärää. (Opetushallitus, viitattu 21.2.2006.)

Tutkimukseen osallistuneessa koulussa valmistava opetus on järjestetty niin, että sitä on käytännössä yhden vuoden ajan, jolloin opiskellaan erilaisia aineita sekä omassa valmistavassa ryhmässä että integroituna perusopetukseen. Esimerkiksi lukuvuonna 2004–2005 valmistavan ryhmän opiskelijat opiskelivat muut aineet omana ryhmänään, paitsi taito- ja taideaineita: musiikkia, kuvaamataittoa ja liikuntaa. Suomen kielen lisäksi valmistava luokka sai opetusta historiassa, matematiikassa, kotitaloudessa, kemiassa ja terveystiedossa. Nämä aineet olivat valikoituneet opetettavaksi pääosin sen mukaan, että niihin oli koulussa olemassa jo selkokielistä materiaalia. Historia oppiaineena taas oli otettu mukaan sen takia, että se sisältää paljon omaa erikoissanastoaan sekä kuuluu maahanmuuttajayhdysopettajan eli tutkimuksen opettajan omiin vahvuusalueisiin.

Koulussa ei ole erikseen laadittu opetussuunnitelmaa historian valmistavaa kurssia varten vaan kurssin sisällöt vastaavat pääasiallisesti yläkoulun historian 1. kurssin sisältöjä. Kurssin ensisijaisena tavoitteena on oppia suomen kieltä historian oppiaineen sisällä. Opetuksen tulisikin taata oppilaalle sellainen historian peruskäsitteistö, jonka turvin hän selviytyy perusopetuksen historian tunneilla. Tämä tavoite muovaa hyvin pitkälti valmistavaa historian opetusta sanastopainotteiseksi. Toinen tärkeä tavoite on, että historian kurssilla opittaisiin historian opetuksen perustyötapoja sekä omaksuttaisiin lukemisen ja

tekstinymmärtämisen taitoja. Erilaisten tekstien kautta kurssilla opiskellaan historian alan sanastoa, mutta myös tutustutaan suomen kielen rakenteisiin.

Opettajan mielestä vasta näiden tavoitteiden jälkeen tulevat historian kurssin sisältöjen oppiminen, joka saavutetaan ikään kuin kielen oppimisen sivutuotteena. Historian sisältöjen kautta omaksutaan taas paljon uutta maailmantietoa, esimerkiksi maantieteellisiä nimiä, joille opitaan suomenkielisiä nimiä. Historian perusopetuksen sisällöllisiä aihekokonaisuuksia (vanhan opetussuunnitelman mukaan), joita valmistava opetus osittain seurailee, ovat esimerkiksi:

- Ranskan suuren vallankumouksen vaikutukset
- 1800-luvun alun keskeiset valtiolliset muutokset ja kansallisuusaatteen vaikutukset Euroopassa
- teollinen vallankumous ja sen vaikutukset ihmisten elämään
- kaupungistuminen
- suurvaltojen kilpailusta ensimmäiseen maailmansotaan seurauksineen
- imperialismi ja sen vaikutukset Euroopan suurvaltoihin ja siirtomaihin
- ensimmäinen maailmansota, sen syyt ja seuraukset
- kohti Venäjän keisarikunnan luhistumista ja venäläisen yhteiskunnan epäkohdat

(Voionmaan koulu, viitattu 21.2.2006).

Näistä aihekokonaisuuksista nauhoitusten aikana ehdittiin käsitellä kolme ensimmäistä eli kurssi lähti liikkeelle Wienin kongressia käsittelevästä tekstistä ja nauhoitusten lopussa käsiteltiin teollistumista ja sosialistisen työväenliikkeen syntyä. Harjoitusvihkon sisällöissä tämä tarkoittaa sitä, että nauhoitusten aikana edettiin sivulle kaksitoista (ks. LIITE 1).

1.5 Historian oppitunneista ja harjoitusvihosta

Historian valmistavan kurssin oppitunnit noudattelevat usein milteipä samaa kaavaa, mikä kertoo samalla myös sanaston opettamisen työtavoista ja -muodoista. Yleensä tunti alkaa sanakokeella, minkä jälkeen opettaja kyselee suullisesti sanakokeen sanoja. Samalla opettaja kyselee edellisen sanakokeen ja joskus myös edellisen kappaleen sanoja, minkä avulla palautellaan mieliin vanhaa, jo opittu sanastoa. Jos taas sanakoetta ei ole tunnin alussa, opettaja aloittaa tunnin kyselemällä vanhoja sanoja. Hän saattaa myös tehdä kysymyksiä käsillä olevasta harjoitusvihkon kappaleesta ja tekstistä. Tämän jälkeen tarkistetaan kotitehtävät sekä katsotaan teksti läpi; käännetään se ja tehdään uuteen tekstiin liittyviä

harjoitusvihkon tehtäviä. Kotiin yleensä jää seuraavan kappaleen sanojen kääntäminen sekä uuden tekstin läpikäyminen alleviivaten ja samalla kääntäen.

Oppituntien kulku noudattaa pääpiirteissään historian valmistavan opetuksen harjoitusvihkon rakennetta. Harjoitusvihkossa on tiivistetysti ja selkosuomella esitetty Elävää historiaa -kirjan sisältöjä ja tekstejä. Vihko onkin tarkoitettu käytettäväksi rinnan tämän kirjan kanssa. Harjoitusvihko koostuu kolmesta osiosta: Euroopan historiaa, Afrikan ja Kaukoidän imperialismi ja Yhdysvaltojen historiaa. Näistä nauhoitusten kuluessa ehdittiin käydä läpi ensimmäinen osio. Kukin osio sisältää aiheeseen liittyviä tekstejä, joihin kuuluu sanasto- ja kirjoitustehtäviä. Yleensä kappale alkaa sanalistalla, jonka sisältämät sanat oppilas kääntää omalle äidinkielelleen. Sanat opetellaan ulkoa ja ne kysytään sanakokeessa. Tekstiin liittyy aina myös sisältökysymyksiä, joihin oppilas etsii vastaukset tekstistä.

2. SANA, SANASTO, KÄSITYKSET JA SANAN OSAAMINEN

Tässä osiossa tarkastelen sanaston tutkimuksen kahta peruskäsitettä, sana ja sanasto. Esittelen näihin liittyviä sanaston tutkimuksen alalla vaikuttavia määritelmiä sekä kerron, miten tässä tutkimuksessa sana ja sanasto määritellään. Tämän jälkeen kuvaan, miten toisen kielen oppimisen tutkimuksissa määritellään käsitteet uskomus ja käsitys sekä miten näitä on toisen kielen oppimisen viitekehyksessä tutkittu. Tätä seuraavassa osiossa paneudun erilaisiin käsityksiin sanan osaamisesta sekä luvussa kolme vielä lyhyesti määrittelen, mitä tarkoitetaan sananselittämällä. Poiketen useimmista sanastotutkimuksista en lähde määrittelemään ja kuvaamaan, miten eri tutkijoiden mukaan sanoja omaksutaan ja opitaan. Tämä ei koske tämän tutkimuksen fokusta, joka on erilaisissa sananselittämisen keinoissa ja siinä, mitä ne kertovat opettajan sanan osaamisen käsityksistä.

2.1 Mikä on sana?

Sana on kielen pienin vapaa muoto, jonka tunnusmerkkinä on sen itsenäisyys. Sanat voivat esiintyä itsenäisesti ja ne voidaan irrottaa esiintymisyhteydestään ja toisistaan. (Häkkinen 1996: 135) Sanat ovat myös vapaita liikkumaan lauseessa, mitä kuitenkin rajoittavat kielikohtaiset sanajärjestyssäännöt. Karlsson puhuu sanasta toisena kielitieteen perustavista rakennekäsityksistä, joista toinen on lause. Hänen mukaansa on olemassa neljänlaisia sanoja: 1) sanakirjassa esiintyvät sanat eli lekseemit, 2) äskeisten toteutumien eli taivutetut sanat, 3) johtimella muodostetut sanat sekä 4) yhdyssanat. Sanojen yksi tärkeimmistä tunnuspiirteistä on niiden symbolisuus. Sanat ovat symboleja, jotka koostuvat muodosta ja merkityksestä. (Karlsson 1994: 75, 12.) Aitchison (1987: 100) toteaaakin, että sanat ovat kuin kolikoita, joiden toisella puolella on niiden abstrakti merkitys ja sanaluokka, kun taas toiselta puolelta löytyy sanan äännerakenne. Sanojen merkitykset tarkoittavat jotain käsitettä, jolla viitataan todellisen maailman vastaaviin ilmiöihin ja tarkoitteisiin (Karlsson 1994: 76). Merkitystä kuvataan kirjainjonolla, jonka kielenkäyttäjä tunnistaa sanaksi.

Tässä oli joitakin tapoja määritellä sana. Sanastontutkimuksen alalla vaikuttaa lukemattomia erilaisia käsityksiä siitä, mikä on sana (Mäkinen 1997: 3, Sivonen 2001: 3). Sanan määrittelemisen onkin Aallon mukaan sanaston tutkimusten ikuisuuskyseminen (1994: 95), mikä hankaloittaa tutkimustyötä. Mikään olemassa olevista sanan määritelmistä ei ole kattava tai yksiselitteinen, joten jokainen tutkija joutuu valitsemaan omaan tutkimusaiheeseensa sitä parhaiten vastaavan määritelmän tai itse määrittelemään sanan.

(Nissinen & Taivainen 1997: 4–5.) Tässä teoriaosassa esittelen muutamia sanan määritelmiä sekä kuvaan tähän tutkimukseen parhaiten sopivaa määritelmää.

Sana voidaan määritellä 1) ortografisesti, 2) foneettisesti ja fonologisesti, 3) kieliopillisesti sekä 4) semanttisesti (Mäkinen 1997: 3, Nissinen & Taivainen 1996: 6, Singleton 2000: 5–9). Näitä eri lingvivististä tasoista käsin ponnistavia määritelmiä ovat kuvanneet muun muassa Karlsson (1994: 78–79) ja Singleton (2000: 5–9), jonka ajatusten pohjalta esittelen lyhyesti kunkin näkökulman. Ortografisten määritelmien mukaan sana on kirjainmerkkien jono, jonka kummallakin puolella on tyhjä tila. Tämä määritelmä ei kuitenkaan päde kaikkiin maailman kieliin, sillä kielten kirjoitusjärjestelmät saattavat erota ratkaisevasti toisistaan tai kirjoitettua kieltä ei ole ollenkaan olemassa. Esimerkiksi kiinan ja japanin kielissä sanan välisiä rajoja ei merkitä. Singleton pitääkin ortografista määritelmää hieman arveluttavana, sillä se määrittelee sanan pelkästään kirjoitetusta kielestä käsin. Hänen mukaansa sana ei millään muotoa ole kirjoitetun kielen aikaansaannos, sillä kielten ja ihmisen kehityshistoriassa kirjoitettu kieli ilmestyi vasta kauan puhutun kielen jälkeen.

Foneettisessa näkökulmassa sanat tunnistetaan niiden kuulemisen perusteella. Tällöin sana olisi se yksikkö, joka erotetaan puheenvirrasta tauotuksen avulla. Tätäkin määritelmää Singleton kritisoi sen perusteella, että puhutussa kielessä harvoin pidetään selkeitä taukoja eri sanojen kohdalla. Fonologisten määritelmien mukaan sanat ovat yksiköitä, jotka sopivat tietyn kielen äännejärjestelmään. Sanat tunnistetaan sanoiksi niiden fonologisten kriteerien mukaan, jotka vaihtelevat kielittäin. Tällaisia kriteerejä ovat esimerkiksi vokaaliharmonia ja sidonnainen pääpaino. Tämän määritelmän heikkoutena on kuitenkin sen kielikohtaisuus.

Semanttisissa määritelmissä sana määritellään merkitystä kantavaksi yksiköksi. Tällä määritelmällä on kuitenkin heikkoutensa, koska sanan ja merkityksen suhde ei ole aina niin yksioikoinen. Kielissä on esimerkiksi sanoja, joilla on useampia merkityksiä, sekä sanoja, joilla on yksi merkitys, vaikka ne koostuvatkin useammasta yksiköstä kuten idiomit ja fraasit. Sanojen merkitykset taas rakentuvat monista niitä määrittävistä merkityskomponenteista. Viimeisessä eli kieliopillisessa näkökulmassa sanat nähdään yksiköinä, jotka voivat vapaasti liikkua lauseessa, mutta jotka ovat sisäisesti stabiileja. Tällä tarkoitetaan sitä, että lauseessa sanat ovat suhteellisen vapaat liikkumaan, mutta sanan sisällä morfeemeilla on tietty järjestyksensä. Tämän määritelmän etuna on, että se pätee useimpiin kieliin. Sen haittapuolena kuitenkin on, että joissain kielissä sanat eivät ole täysin vapaita liikkumaan lauseessa vaan niitä ohjaavat sanajärjestystä koskevat säännöt kuten ruotsin ja saksan kielissä.

Tässä kuten muutamassa muussa aikaisemmassa sanastoa koskevassa tutkimuksessa (ks. Mäkinen 1997 ja Nissinen & Taivainen 1996) sana määritellään lekseemi käsitteen

avulla. Lekseemi on sanan kaikki taivutusmuodot käsittävä abstraktio kuten sanakirjan hakusana (Hakulinen & Ojanen 1976: lekseemi). Se reaalistuu tekstissä ja puheessa sanaesiintymänä (Mäkinen 1997: 3).

2.2 Mitä on sanasto?

Sanastosta on olemassa paljon vähemmän määritelmiä kuin sanasta. Nissisen ja Taivaisen (1997: 5) sekä Mäkisen (1997: 5) mukaan sanastomääritelmiä ei juurikaan löydy. Olemassa olevat sanastomääritelmät voitaisiin sijoittaa janalle, jonka toisessa päässä ovat suppeat sanastomääritelmät ja toisessa ne määritelmät, jotka näkevät sanaston näitä laajemmin ja monipuolisemmin. Suppeiden sanastomääritelmien mukaan sanasto on jonkinlainen sanavarasto tai -luettelo. Sanat nähdään esimerkiksi aakkosellisesti, fonologisesti, semanttisesti tai sanaluokkien mukaan järjestäytyneenä ryhmänä, joka sijoitetaan valmiiseen kieliopilliseen rakenteeseen (Puro 2002: 3). Esimerkiksi Voionmaa (1993a: 12) puhuu väitöskirjassaan sanastosta sanojen kokoelmana.

Laajemmissa ja monipuolisemmissa sanastokäsityksissä näkökulma sanastoon on aivan toisenlainen. Näissä määritelmissä leksikkoa ja kielioppia ei eroteta toisistaan, vaan sanasto nähdään eri kieliopillisia osia yhdistävänä tekijänä (Puro 2002: 3). Nissisen ja Taivaisen (1997: 5) mukaan sanastoa pystytäänkin tutkimaan ja kuvaamaan paremmin, jos liian tarkat rajat eri kielioppialueiden välillä hylätään. Myös Karlssonin (1994: 172) mukaan sanasto on paikka, jossa fonetiikka, fonologia, grafematiikka, morfologia, syntaksi, semantiikka sekä ensyklopedinen tieto kohtaavat. Tämän vuoksi sanastoa ja kielioppia ei hänen mielestään voida tarkastella erillään toisistaan.

Puro (o.s. Taivainen) ja Nissinen lähestyvät sanastoa edellä kuvatusta aivan uudeltaisesta näkökulmasta, jonka mukaan kielen eri piirteet luovat ja rakentavat sanaston. Lisensiaatintyössään Puro (2002: 49) määrittelee sanaston moniulotteisena verkostona, jossa eri osa-alueet ovat sanojen välisiä linkkejä toisiinsa. Sanat muistetaan ja varastoidaan näiden eri linkkien avulla sekä niitä käytetään, kun kieltä vastaanotetaan ja tuotetaan. Nämä osa-alueet ovat sanastossa olevaa tietoa sanoista ja niiden yhdistymismahdollisuuksista. (Puro 1999: 2). Sanasto itsessään siis sisältää monipuolista tietoa sanoista (Nissinen & Taivainen 1996: 5). Tämä sanastokäsitys on lähtökohtana myös tälle tutkimukselle, jonka tarkoituksena on kuvata yhden opettajan käsityksiä sanan osaamisesta. Nämä käsitykset taas pohjautuvat opettajan näkemyksille siitä, mitä on sanasto. Puro (1996, 1999, 2002) ja Nissinen (1996) ovat määritelleet sanaston juuri sanan osaamisen eli sanastollisen tiedon eri osa-alueiden

kautta. Puron (2002: 49) mukaan sanastollisen tiedon osa-alueita ovat: 1) tieto sanan esiintymistodennäköisyydestä, 2) semantiikka, 3) pragmatiikka, 4) ensyklopedinen tieto, 5) syntaksi sekä 6) fonologia ja morfologia. Näitä käsitellään tarkemmin osiossa Mitä on sanan osaaminen.

2.3 Mitä ovat käsitykset, uskomukset ja niiden tutkiminen?

Käsitykset ja uskomukset ovat olleet jo kauan monilla tieteenaloilla merkittävä tutkimuskohde, mutta pedagogisen lingvistiikan puolella ne tulivat tutkimuskohteeksi vasta 1980-luvulla sellaisten tutkijoiden myötä kuin Holec, Horwitz ja Wenden. Käsityksiin ja uskomuksiin liittyvä tutkimuskenttä on laaja ja monitieteinen; käsityksiä on lähestytty monista eri näkökulmista sekä erilaisten tutkimusmetodien avulla. (van Lier 2003: preface) Tutkimuksesta sekä tutkimuksen alasta riippuen käsitys ja uskomus ovat saaneet erilaisia määritelmiä. Esimerkiksi vieraan kielen oppimista tutkivat Kalaja ja Ferreira Barcelos näkevät käsitykset oppilaiden ja opettajien mielipiteinä, ajatuksina ja ideoina vieraan kielen oppimisesta. Heidän mukaansa käsitykset ja uskomukset ovat luonteeltaan ennemminkin muuttuvia kuin pysyviä tietorakenteita, sillä niitä muovaavat jatkuvasti sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. Kalajan ja Ferreira Barceloksen mielestä on tärkeää tietää, minkälaisia käsityksiä opiskelijoilla ja opettajilla on toisen kielen oppimisesta ja miten nämä näkyvät ja heijastuvat toisen kielen oppimiseen. (Kalaja & Ferreira Barcelos 2003: 1–4.)

Tätä tutkimusta lähinnä ovat toisen kielen oppimisen tutkimusalueen määritelmät käsityksistä ja uskomuksista, joita seuraavaksi lyhyesti kuvaan. Toisen kielen oppimisen tutkimuksissa on käytetty useita termejä puhuttaessa käsityksistä ja uskomuksista, mikä tekee vaikeaksi yksiselitteisesti määrittellä, mitä käsitys ja uskomus tällä tutkimuksen alueella merkitsevät. Yhteistä näille määritelmille kuitenkin on, että ne kaikki viittaavat kielen ja sen oppimisen luonteeseen. Joillekin määritelmistä taas on ominaista, että ne painottavat käsitysten sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Tällä tarkoitetaan sitä, että käsitykset ja uskomukset eivät ole ainoastaan kognitiivisia tietorakenteita, vaan ne syntyvät sosiaalisessa viitekehyksessä niiden kokemusten ja ongelmien myötä, joita me kohtaamme arkielämässä. (Ferreira Barcelos 2003: 7–10.)

Käsityksiä ja uskomuksia voidaan tutkia kolmesta eri näkökulmasta: 1) normatiivisesti, 2) metakognitiivisesti ja 3) kontekstuaalisesti (van Lier 2003: preface). Nämä näkökulmat määrittelevät käsityksen ja uskomuksen hieman eri tavalla, mutta yhteistä niille on perusajatus siitä, että käsitykset ja uskomukset vaikuttavat opiskelijan ja opettajan

toimintaan. Yksi tärkeimpiä käsitysten ohjaamista alueista ovat oppijoiden oppimisstrategiat, joiden onnistumiseen vaikuttavat normatiivisen koulukunnan mukaan kielen oppimista koskevien käsitysten "oikeellisuus". Vielä tiedetään kuitenkin hyvin vähän käsitysten toimimisesta luokkahuoneympäristössä. Barceloksen mukaan tutkimuksissa on tähän mennessä kuvailtu käsityksiä ilman, että on yritetty ymmärtää, miksi opiskelijoilla on tällaisia käsityksiä ja mikä on niiden rooli oppimisessa. Tulevaisuuden haasteena olisikin tutkia, miten käsitykset todella vaikuttavat opiskelijan oppimiskokemuksiin luokkahuoneessa sekä sen ulkopuolella. (Ferreira Barcelos 2003: 7, 27–28.)

Viime vuosikymmenten aikana soveltavassa kielitieteessä on alettu tutkia myös opettajien käsityksiä ja uskomuksia kielen oppimisesta ja opettamisesta sekä näiden vaikutusta opetustilanteeseen, oppijoiden syötökseen sekä vuorovaikutukseen luokkahuonetilanteessa (Woods 2003: 201). Opettajien käsityksiä on tutkittu monelta eri kannalta käyttäen erilaisia tutkimusmetodeja kuten haastattelua, havainnointia, kyselylomaketutkimusta sekä päiväkirjaa. Yleensä nämä tutkimukset pohjautuvat pääajatukseseen siitä, että opettajan tietämys ja käsitykset vaikuttavat hänen suunnitteluprosesseihinsa, toimintaansa sekä päätöksentekoonsa luokkahuonetilanteessa. Opettajan käsitykset ja uskomukset ovat kuitenkin muuttuvaisia ja tilanteeseen sidottuja, sillä niihin vaikuttavat muun muassa se, mitä luokassa tapahtuu ja miten opettaja ymmärtää nämä tapahtumat. (Sakui & Gaies 2003: 153–157.) Jaakkola näkee kielenopetuksen tavoitteellisena vuorovaikutusprosessina, jossa opettaja pyrkii saamaan aikaan kielenoppimista tiettyjen toimintojen ja keinojen avulla. Hänen mukaansa opettajan opetusta koskevia valintoja ja toimintaa ohjaavat hänen tiedostetut tai tiedostamattomat käsityksensä kielen olemuksesta ja tehtävistä, mutta myös hänen käsityksensä kielitaidosta. (Jaakkola 1997: 14–15, 92.)

Ferreira Barcelos (2003: 7–29) on tutkinut käsitysten ja uskomusten tutkimisen kolmea näkökulmaa ja niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimuksessaan hän lähestyy näitä muun muassa metodin, käsitteen ja uskomuksen määrittelyn, käsitysten ja toiminnan välisen suhteen sekä tutkimusnäkökulmien haittojen ja hyötyjen kautta. Ferreira Barcelos kuitenkin toteaa, että näkökulmien väliset erot eivät ole käytännössä niin yksioikoisia ja suoraviivaisia kuin hänen luokittelunsa ehkä antaa ymmärtää. Esittelen tässä pääpiirteissään nuo kolme näkökulmaa Ferreira Barceloksen tutkimuksen pohjalta.

Normatiivinen käsitysten tutkiminen on keskittynyt tutkimaan opiskelijoiden käsityksiä toisen ja vieraan kielen oppimisesta kyselylomaketutkimuksen muodossa. Aineisto analysoidaan kvalitatiivisesti, mutta esitetään usein erilaisten tilastojen avulla. Metakognitiivinen lähestymistapa taas suosii aineiston keruussa haastattelua ja

itseraportointia, kun kontekstuaalisessa tutkimuksessa aineiston keruutapoina toimivat muun muassa haastattelu, havainnointi, päiväkirjat ja tapaustutkimukset. Metakognitiivinen lähestymistapa suosii sisällön analyysia ja kontekstuaalinen kvalitatiivista tutkimusotetta. Metodien suhteen oma kvalitatiivinen tapaustutkimukseni, jossa aineisto on kerätty havainnoimalla, on siis lähinnä kontekstuaalista näkökulmaa.

Kaikki kolme näkökulmaa määrittelevät käsityksen ja uskomuksen hieman eri tavalla. Normatiivisessa tutkimuksessa käsitykset ja uskomukset nähdään erilaisina mielipiteinä, ennalta käsin omaksuttuina huomioina maailmasta ja jopa virheellisinä harhakäsityksinä, joita oppijoilla on kielenoppimisesta. Metakognitiivisessa tutkimusotteessa käsityksiä ja uskomuksia pidetään metakognitiivisena tietona kielenoppimisesta, joka voi olla pysyvää, mutta erehtyvää. Kontekstuaalisessa näkökulmassa taas uskomukset ja käsitykset nähdään osana oppimisen kulttuuria sekä kielenoppimisen representaatioina tietyssä yhteisössä. Tästä kertoo myös tutkimuksen päätavoite, joka tähtää käsitysten ja uskomusten sekä niiden merkitysten parempaan ymmärtämiseen juuri tietyssä kontekstissa ja yhteisössä. Myös tässä mielessä oma tutkimukseni edustaa kontekstuaalista näkökulmaa, sillä tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää yhden opettajan käsityksiä ja uskomuksia sanan osaamisesta osana sananselittämisen sekä historian valmistavan kurssin konteksteja.

Kontekstuaalisessa tutkimuksessa uskotaan, että opiskelijoiden ja opettajien käsitykset muovautuvat erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Niinpä ne ovat luonteeltaan sosiaalisia, dynaamisia ja kontekstuaalisia. Siinä myös oppijoista tarjotaan positiivisempi kuva kuin esimerkiksi normatiivisen koulukunnan tutkimuksissa. Kontekstuaalisessa tutkimuksessa opiskelijat nähdään ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa olevina sosiaalisina toimijoina, kun taas normatiivisissa tutkimuksissa painotetaan käsitysten negatiivista ja positiivista vaikutusta esimerkiksi oppijan oppimisstrategioihin. Jos oppijalla on produktiivisia käsityksiä kielenoppimisesta, ovat hänen oppimisstrategiansa yleensä onnistuneita ja toimivia. Jos taas oppijalla on vääristyneitä, harhakäsityksiä kielenoppimisen suhteen, on tilanne päinvastainen.

Ferreira Barcelos kritisoikin koulukunnan näkemystä käsitysten ja toiminnan välisestä vuorovaikutussuhteesta juuri siinä, että se esitetään koulukunnan tutkimuksissa niin suoraviivaisena. Ferreira Barceloksen mukaan opiskelijan tai opettajan toimintaan vaikuttavat myös muutkin tekijät (esimerkiksi oppijan aikaisemmat oppimiskokemukset tai opettajan aikaisempi opetuskokemus) kuin käsitykset tai uskomukset. Metakognitiivisissa tutkimuksissa ei suhtauduta näin yksivivaisesti käsitysten ja toiminnan väliseen suhteeseen, vaikkakin näiden tutkimusten näkökanta on lähempänä normatiivista kuin kontekstuaalista tutkimusotetta. Metakognitiivisessa lähestymistavassa uskomukset ja käsitykset nähdään

myös hyvinä suunnannäyttäjinä siitä, miten tehokasta sekä itsenäistä oppijan kielenoppiminen on. Kuitenkin tutkimuksissa todetaan, että näihin vaikuttavat myös muut tekijät.

Normatiivisen tutkimusotteen etuna Ferreira Barcelos pitää muun muassa sitä, että käsityksiä ja tutkimuksia voidaan tutkia laajassa mittakaavassa, kontekstin ulkopuolella sekä pitkittäistutkimuksina. Kuitenkin näiden tutkimusten haittapuolena on, että kysymykset ja kyselylomakkeet ovat yleensä tiukasti strukturoituja, mikä estää opiskelijoiden vapaan vastaamisen. Metakognitiivisessa tutkimuksessa taas opiskelijoiden ääni pääsee hyvin kuuluville, sillä he voivat käyttää omia sanojaan kuvatessaan kokemuksiaan kielenoppimisesta. Käsityksiä ja uskomuksia tutkitaan kuitenkin pelkästään opiskelijoiden omien sanallisten tai kirjallisten kuvausten pohjalta, mitä Ferreira Barcelos pitää tämän tutkimusotteen heikkoutena. Myös kontekstuaalisen näkökulman vahvuus on opiskelijoiden oman äänen kuuleminen sekä tutkimuksen kulloisenkin kontekstin huomioonottaminen. Tämä tutkimus ei kuitenkaan sovellu suuriin otoksiin ja se on aikaa vievää.

2.4 Mitä on sanan osaaminen?

Sekä suomalainen että kansainvälinen toisen kielenoppimisen tutkimus pitää sisällään useita määritelmiä sanan osaamisesta (Mäkinen 1997: 5). Suomi toisena kielenä -tutkimuksissa sanan osaamisesta puhutaan sanan osaamisena tai hallitsemisena, kun taas ulkomaisessa toista kieltä käsittelevässä, englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *knowing a word* (Nissinen & Taivainen 1996: 9). Nissinen ja Taivainen ovat pro gradu -tutkielmassaan pohtineet sanan osaamista sekä esitelleet monien tutkijoiden näkemyksiä asiasta. He ovat koonneet näistä käsityksistä taulukon (ks. Nissinen Taivainen 1997: 11), jossa sanan osaamista on lähestytty sanastollisen tiedon eri osa-alueiden kautta. Sanan osaaminen koostuu heidän mukaansa erilaisista sanastollisen tiedon osa-alueista, jotka ovat 1) fonologia ja morfologia, 2) syntaksi, 3) semantiikka, 4) esiintymistodennäköisyys sekä 5) muisti. Taulukkoon on kerätty näkemykset Richardsilta (1976: 77–88), Carterilta (1989: 187), Nationilta (1990: 31) ja Ringbomilta (1990: 143). Tässä teoriaosuudessa esittelen edellä mainittujen tutkijoiden käsityksiä sanan osaamisesta Nissisen ja Taivaisen määrittelemien sanan osaamisen osa-alueiden kautta.

Kaikki edellä mainitut tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että sanan osaaminen muodostuu sanastollisen tiedon eri osa-alueiden hallitsemisesta. Tutkijoista kuitenkin Nation ja Ringbom näkevät sanan osaamisen vaiheittain kehittyvänä prosessina, jossa on eri tasoja. Tämä on näiden neljän eri määritelmän keskeinen näkökulmaero. Nation (1990: 30–33) määrittelee

sanan osaamista kahdesta osaamisen tasosta käsin. Nämä ovat reseptiivinen (vastaanottava) ja produktiivinen (tuottava) sanan osaaminen, joissa tähdätään eri asioihin. Sanan reseptiivistä osaamista on pääpiirteissään sanan tunnistaminen puheessa tai tekstissä, sen erottaminen muista samanmuotoisista sanoista sekä taito erottaa, näyttääkö tai kuulostaako sana oikealta ja missä kielipiirteisessä muodossa sen kulloinkin tulee esiintyä. Produktiivista osaamista taas on reseptiivisen tiedon lisäksi taito ääntää ja kirjoittaa sana oikealla tavalla, taito käyttää sanaa kielipiirteisesti ja funktionaalisesti oikein ja sopivissa tilanteissa sekä taito käyttää sanan synonyymeja.

Näistä kahdesta produktiivinen osaaminen on luonnollisesti reseptiivista osaamista vaativampaa ja haastavampaa (Aalto 1994: 97). Kuitenkin sanaston oppimiseen käytetty aika varmistaa parhaassa tapauksessa sen, että sanastosta tulee osa oppijan produktiivista eli aktiivista sanastoa (Gairns & Redman 1986: 66). Myös Carter (1987: 187) puhuu sanan osaamisen määritelmässään produktiivisesta ja reseptiivisesta sanan osaamisesta. Hänen mielestään sanan osaaminen on sitä, että tuntee sanan produktiivisen käytön sekä pystyy palauttamaan sanan mieleensä aktiivista käyttöä varten. Hän kuitenkin toteaa, että joskus pelkkä reseptiivinen tieto sanasta on riittävä ja jotkut sanat opitaankin vain passiivisesti.

Ringbomin (1990: 143) sanan osaamisen määritelmässä on kolme taitotasoa miltei kaikissa sanastollisen tiedon osa-alueissa. Esimerkiksi morfologian puolella oppija on saavuttanut ensimmäisen tason osatessaan sanasta yhden muodon esimerkiksi *kukka*. Toiselle tasolle hän yltää, kun osaa kaikki muodot sanasta (*kukan, kukkaa, kukassa* jne.). Kolmas taso taas sisältää kaikki edelliset sekä sen, että oppija tuntee sanan mahdolliset johdokset. Semantiikan alueella tämä tarkoittaisi kehityskaarta sanan yhden merkityksen osaamisesta sanan kaikkien merkitysten tuntemiseen. Nissisen ja Taivaisen mukaan sanan kolme taitotasoa ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppijan olisi oltava samalla tasolla kaikkien sanan osaamisen alueiden suhteen. Hän voi esimerkiksi osata sanan kaikki merkitykset, mutta ei vielä tiedä paljoakaan sanan syntaktisesta käytöstä (Nissinen & Taivainen 1996: 12).

Sanan osaamisen alueista fonologian ja morfologian suhteen tutkijat ovat yllättävän yksimielisiä. Kaikkien mielestä sanan osaaminen sisältää sanan eri muodot olivatpa ne sitten puheessa tai kirjoituksessa olevia taivutettuja sanoja tai näiden johdoksia. Esimerkiksi Nationin mukaan sanan osaamista on tunnistaa, miltä sana kuulostaa, kuinka se äännetään, miltä sana näyttää sekä miten se kirjoitetaan ja tavataan. Carter taas puhuu sanan eri muotojen ja johdosten osaamisesta ja tunnistamisesta.

Myös syntaksi on osa-alue, josta tutkijat ovat pääpiirteittäin yhtä mieltä. Heidän mukaansa sanan syntaktinen osaaminen on sitä, että osaa sijoittaa sanan oikeaan syntaktiseen

ja kieliopilliseen rakenteeseen. Esimerkiksi Richards toteaa artikkelissaan, että oppiessamme uuden sanan me samalla assosioimme sanaan tiettyjä rakenteellisia ja kieliopillisia ominaisuuksia (1976: 80). Nissinen ja Taivainen kritisoivat tätä näkemystä siitä, että se sulkee pois mahdollisuuden, että sana itsessään sisältäisi syntaktista tietoa. He näkevät sanan syntaktisen roolin siten, että lause tai sen osa muodostuu sanan ympärille. Esimerkiksi lause rakennetaan verbin ympärille, jolloin verbi itsessään sisältää tietoa muun muassa valensseistaan sekä määritteidensä rektioista. (Nissinen & Taivainen 1996: 11–12, 15.)

Semantiikan alueella sanan osaamisen määritelmät eroavat joiltakin osin toisistaan. Suurin ero on se, että tutkijat sisällyttävät sanan semanttiseen osaamiseen eri asioita. Esimerkiksi Nation jakaa sanan merkityksen osaamisen kahteen osaan; 1) sanan käsitteen tuntemiseen sekä 2) sanaan liittyvien assosiaatioiden hallitsemiseen. Tämän lisäksi hän sisällyttää sanan semanttiseen osaamisen myös sanan sopivuuden eri yhteyksissä sekä sanan kollokaatioiden tuntemisen. Myös kaikki muut tutkijat puhuvat sanan perusmerkityksen sekä siihen liittyvien semanttisten suhteiden ja muiden sanojen tuntemisesta.

Richards ja Carter puhuvat myös sanaan liittyvien muiden merkitysten osaamisesta. Richardsin määritelmässä sanan semanttinen osaaminen lähtee liikkeelle sanan käyttöä määrittävien rajoitusten hallitsemisesta riippuen sanan kulloisestakin tarkoituksesta ja tehtävästä. Hän mainitsee myös polysemian yhtenä sanan osaamisen alueista. Carter taas puhuu sekä sanan ydinmerkityksen että sanaan liittyvien sivumerkitysten tuntemisesta. Sanan semanttisista suhteista muihin sanoihin hän puhuu sekä oppijan äidinkielen että opittavan kielen suhteen. Hänen mukaansa sanan osaamista on, että oppija tuntee sanaan liittyvät muut sanat sekä omassa äidinkielessään että toisessa kielessä. Tämän lisäksi hän liittyy sanan semanttiseen osaamiseen myös sen, että oppija tuntee sanan vakiintuneena sanontana tai osana sitä sekä osaa vielä käyttää sanontaa sopivassa yhteydessä.

Tutkijoista kaikki muut paitsi Ringbom mainitsevat sanan esiintymistodennäköisyyden tuntemisen osana sanan osaamista. Esimerkiksi Nation puhuu frekvenssistä, jolla hän tarkoittaa sitä, että oppija tietää, kuinka yleinen sana on ja kuinka usein sitä voidaan käyttää. Carter sekä Richards puhuvat molemmat sanan esiintymistodennäköisyyden tuntemisesta sekä puhutussa että kirjoitetussa kielessä. Sanan muistamisesta puhuvat ainoastaan Carter ja Ringbom, joka kutsuu sanan muistamista sanan saatavuudeksi. Ensimmäisellä taitotasolla sana on oppijan “saatavilla” vain liittyessään tiettyyn kontekstiin, kun taas toisella taitotasolla sana muistetaan riippumatta kontekstista.

3. SANANSELITTÄMISESTÄ

3.1 Mitä on sananselittäminen?

Opettaessaan suomea toisena tai vieraana kielenä opettaja joutuu alusta lähtien mukauttamaan opetuspuhettaan, niin että oppijat ymmärtäisivät mahdollisimman paljon kuulemastaan kohdekielisestä syötöksestä. Järvisen mukaan sanaston kohdalla opettajat mukauttavat eli modifioivat puhetta kahdella tavalla. He välttävät vieraiden ja vaikeiden kohdekielisten sanojen käyttämistä opetuspuheessaan sekä toisaalta taas selittävät näiden merkityksiä käyttämällä apunaan erilaisia sananselityksen keinoja. (Järvinen 2001: 173–174.)

Blum-Kulka ja Levenston (1983: 119–120) puhuvat artikkelissaan sanaston yksinkertaistamiskeinoista, joiden avulla voidaan ilmaista monimutkaisiakin merkityksiä, vaikka käytettävissä oleva kohdekielinen sanavarasto olisi pieni. Näitä samoja keinoja opettaja käyttää selittäessään yksittäisten, tuntemattomien sanojen merkityksiä. Nämä sanaston yksinkertaistamiskeinot ovat universaaleja ja ne pohjautuvat kielenkäyttäjän semanttiseen kompetenssiin eli ominaisuuteen ymmärtää sanojen välisiä ja niihin liittyviä semanttisia suhteita. Yksinkertaistamiskeinoina Blum-Kulka ja Levenston sekä Henzel (1979: 161) mainitsevat muun muassa tuntemattoman sanan korvaamisen sitä merkitysaltaan laajemmalla tai tyylillisesti neutraalimmalla sanalla sekä parafrasien käytön.

Monissa sanaston opettamista koskevissa oppaissa ja artikkeleissa määritellään lukemattomia keinoja, joiden avulla opettaja voi selittää tuntemattomien, vieraiden sanojen merkityksiä (ks. esim. Aalto 1994, Gairns & Redman 1986: 73–84 ja Nation 1990: 51–63). Nationin mukaan sanan määrittelemine on sen selittämistä tai näyttämistä. Hyvä sanan määritelmä sisältää hänen mielestään sanan merkityksen määrittelyn niin, että se erottaa tämän muiden sanojen merkityksistä, tekee selväksi käsitteen väliset rajat sekä antaa viitteitä niistä tilanteista, joissa sanaa voidaan käyttää. Riittävä sananselitys taas sisältää: 1) sanan kielipiillisen funktion esim. sanan sanaluokka, 2) tyypillisen lauseyhteyden, jossa sana voi esiintyä ja 3) rajoitteet, joita sanaan voi liittyä. Se, minkälaisen määritelmän opettaja kulloisellekin sanalle antaa, riippuu Nationin mukaan monista tekijöistä. Näitä ovat esimerkiksi selitettävä sana itsessään, sen tärkeys ja käyttötarkoitus, muut sananselittämiseen käytettävissä olevat sanat sekä oppijan ikä, kiinnostus ja koulutus. Nationin mukaan paras sananselitys yhdistää eri sananselittämisen keinoja toisiinsa. (Nation 1990: 56, 63.)

On monta tapaa luokitella sananselityksen keinoja erilaisiin kategorioihin. Esimerkiksi Gairns ja Redman (1986: 73–75) luokittelevat sananselityksen keinot karkeasti verbaalisiin ja

non-verbaalisiin keinohin sekä käännöksiin. Järvinen (1999) taas luokittelee pro gradu - tutkielmassaan sananselityksen keinot kohdekielisiin ja muihin keinoihin, joita ovat käännökset, non-verbaaliset keinot sekä sanan kielioppiin, käyttörajoituksiin ja polyseemisuuteen liittyvät keinot. Näistä kahdesta oma luokittelumallini on lähempänä Gairnsin ja Redmanin mallia. Itse olen kategorisoinut aineistoni selityskeinot vieläkin karkeammin joko non-verbaalisiin tai verbaalisiin keinoihin, joista jälkimmäinen siis pitää sisällään myös käännösten luokan. Luokitteluni lähtee tämän tutkimuksen aineistosta käsin ja pohjautuu siis pelkästään niihin keinoihin, joita tämän tutkimuksen opettaja käyttää sananselityksissään.

Verbaalisten keinojen kirjo on laaja ja pitää sisällään monenlaisia sananselityksen keinoja. Gairnsin ja Redmanin (1986: 73–75) luokituksessa verbaalisia keinoja ovat kuvitteellisten tilanteiden käyttäminen, synonyymit ja määritelmät, vastakohtat, erilaiset asteikot sekä lajityypit. Järvisen tutkimuksessa (1999) kohdekielisiä verbaalisia keinoja ovat analyyttiset määritelmät, sanaston sisäiset merkityssuhteet (synonymia, hierarkkiset merkityssuhteet, vastakohtat ja sanojen merkityskomponenttien erittely), kollokaatiot ja lausekonteksti sekä kieliopillinen selitys. Omassa tutkimuksessani verbaaliset keinot on lajiteltu seuraavien otsikoiden alle: 1) sananmuodostukseen ja 2) sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvat selityskeinot, 3) kollokaatiot ja lausekonteksti, 4) määritelmät, 5) tilannekuvaukset, 6) sanojen oikeinkirjoitukseen, kielioppiin ja käyttörajoitukseen liittyvät selitykset sekä 7) käännökset.

Näistä yksi suurimmista luokista on sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvat selityskeinot, joita tutkimuksessani ovat polysemia, synonymia, vastakohtaisuus sekä hyperonymia ja meronymia. Non-verbaalisia selityskeinoja en ole lähtenyt erittelemään eri otsikoiden alle vaan ne käsitellään yhtenä luokkana ja selityskeinona. Gairns ja Redman (1986: 73–75) sitä vastoin jakavat non-verbaaliset selityskeinot kahteen ryhmään: visualisoimiseen sekä mimiikkaan, eleisiin ja ilmeisiin.

3.2 Aineiston merkintätavoista, sananselityksistä ja niissä esiintyvistä selityskeinoista

Aineiston oppituntikeskustelut on litteroitu karkeasti; esimerkiksi taukojen pituuksia ei ole merkitty ollenkaan. Karkea litterointitapa sopii hyvin tämän tutkimuksen tarpeisiin, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ole analysoida tarkkaan opetuspuheen sisältämiä osia ja piirteitä.

Tutkimuksen päähuomio on keskittynyt analysoimaan opettajan puheenvuoroja siitä näkökulmasta, mitä ne kertovat opettajan käsityksistä sanastollisesta osaamisesta ja tiedosta. Tämän vuoksi opetuspuheen virrasta opettajan puheenvuorot on litteroitu tarkemmin ja niihin on myös joissain kohdin merkitty hienojakoisempia puheenpiirteitä, kuten painotusta, jos tällä on ollut merkitystä tutkimustehtävän kannalta.

Eri oppilaita ei ole litteraatiossa merkitty omilla koodeilla vaan oppilaiden puheenvuorot saavat aineistossa koodin OPP. Tämän koodin jäljessä saattaa olla numero riippuen siitä, esiintyykö samassa puheenkakkelmassa useampia oppilaita. Opettajan puheenvuorot olen merkinnyt koodilla OP. Aineiston oppituntikeskustelut sisältävät runsaasti oppilaiden keskinäistä venäjänkielistä keskustelua, jota olen litteraatiossa merkinnyt koodilla #. Epäselvät ilmaukset olen osoittanut □ -merkillä ja pitempiä taukoja koodilla +++ . Pitemmällä tauolla tarkoitan tässä tutkimuksessa selkeää hiljaisuutta ja katkosta puhumisen virrassa. Joskus tämä tauko on opettajan ajattelutauko tai muuten syntyy pitempi tauko, kun opettaja esimerkiksi piirtää tai kirjoittaa jotakin taululle tai odottaa, että oppilaat ovat saaneet tehtävän valmiiksi, ennen kuin hän alkaa taas puhua.

Oppituntikeskustelujen virrasta olen poiminut ne keskustelun pätkät, jotka sisältävät sananselittämistä. Olen rajannut aineistoni niin, että mukaan on otettu pääpiirteissään yhteen sanaan liittyvät selitykset, jolloin lauseisiin tai muihin sanaa pitempiin yksiköihin, kuten fraasit ja idiomit, liittyvät selitykset on jätetty analyysin ulkopuolella. Tämä rajausta perustuu tutkimukselle asetettuun tehtävään selvittää, mitä opettaja kertoo yksittäisestä sanasta selvittäessään sen merkitystä oppilaille. Aineisto kuitenkin sisältää joitakin historian käsitteitä sekä paikkojen ja henkilöiden nimiä, jotka saattavat muodostua useammasta sanasta, esimerkiksi *yleinen äänioikeus*, *Suezin kanava* ja *Otto von Bismarck*. Sananselityksen kohteena oleva sana saattaa myös esiintyä aluksi taivutettuna kuten *tehtaat*, *avulla* tai *joukkoon*, jolloin selitettävä sana on luultavasti poimittu historian vihkon teksteistä, tehtävistä tai suoraan opettajan opetuspuheesta.

Litteraatiossa selitettävä sana on lihavoitu ja siihen liittyvä selitys on alleviivattu. Joskus tekstissä on alleviivattu myös opettajan puheessa esiintyviä painotuksia, jos tällä on ollut merkitystä sananselittämisen kannalta.

Esimerkki 10.7

OP: hmm? (katsoo kysyvästi).muutos?

#

OP: mikä on verbi muutos?

OPP1: muuttaa

OP: (puistelee päätään, kuulostelee)

OPP1: muuttaa, muuttaa

OPP2: tua

OP: tua, ei muuttaa, muuttua

OPP2: mitä tarkoittaa **muuttaa**?

OP: muuttaa on kun vaihdat asuntoa, mutta muuttua, tulla toisenlaiseksi. mennä toiseen, yhdes- yksi koti, mee- asut toisessa, muuttaa ja muuttua tulee erilaiseksi tulee toisenlaiseksi. mm

Esimerkkien edessä oleva järjestysnumero kertoo irrallisen puheenkakkelman sijainnista koko aineistossa ja samalla osana oppituntia. Ensimmäinen osa numerosta merkitsee oppitunnin järjestysnumeroa ja toinen osa esimerkin järjestystä yhden oppitunnin sisällä. Esimerkiksi yllä oleva esimerkki 10.7 on otettu oppitunnilta kymmenen ja se on järjestyksessään oppitunnilla seitsemäntenä esiintynyt sananselitys.

Yhteensä aineisto sisältää 212 sananselittämisen tilannetta, joissa lähdetään liikkeelle yhden sanan merkityksen selittämisestä, mutta joka saattaa johtaa yhden tai useamman sanan selittämiseen. Usein nämä uudet selitettävät sanat liittyvät semanttisesti jollakin tapaa ensimmäiseen selitettävään sanaan. Puhunkin tutkimuksessani enemmän sananselittämisen tilanteista kuin sananselityksistä, sillä yksi sananselityksen tilanne saattaa pitää sisällään useampia sananselityksiä. Aineistosta olisi ollut vaikea irrottaa pelkästään yhteen sanaan liittyvät sananselitykset, sillä joskus on hankala vetää raja siihen, missä yhden sanan merkityksen selittäminen alkaa ja mihin se päättyy. Toki useimpien sanojen kohdalla tämä on yksinkertaista, mutta on myös niitä selityksiä, joissa selitys johtaa aina uuden sanan selittämiseen. On mielenkiintoista, miten joillekin sananselityskeinoille on ominaista, että ne johtavat uusien sanojen selittämiseen. Näin on milteipä kaikkien muiden paitsi kääntämisen ja non-verbaalisten keinojen kohdalla. Tämä kertoo siitä, että yleensä sanojen selittämiseen tarvitaan toisia sanoja, niiden välisiä semanttisia suhteita ja merkityskenttiä. Sananselittämisen keinot kertovat itsessään sanastosta ja sanoista, niiden luonteesta, rakenteesta ja toiminnasta osana kielenkäyttöä.

Selitettävistä sanoista olen ensisijaisesti merkinnyt ylös sen, millä kaikilla sananselittämisen keinoilla opettaja selittää sanaa, sillä tämä kertoo mielestäni parhaiten opettajan omista sanan osaamiseen liittyvistä käsityksistä. Poiketen Järvisen tutkimuksesta (1999) en ole analyysissäni kiinnittänyt erikseen huomiota siihen, onko sanan nostanut selitettäväksi opettaja vai oppilas tai mikä kyseisen sananselityksen funktio on. Nämä näkökulmat eivät ole minun tutkimusaiheeni kannalta relevantteja. Joissakin esimerkeissä koskevissa analyyseissä olen kuitenkin saattanut sivuta ja mainita näitä asioita. Pääpiirteissään voitaisiin kuitenkin sanoa, että useimmissa aineiston sananselityksissä aloitteen sananselittämiseksi tekee opettaja. Hän haastaa oppijoita selittämään sanoja, jolloin

sananselitys ei ole pelkästään opettajan yksinpuhelua vaan parhaimmillaan se on merkitysneuvottelua sanan merkityksestä tai merkityksistä yhdessä oppijoiden kanssa.

Analysoin aineiston sananselityksiä pääasiallisesti laadullisesta näkökulmasta kuvatessani opettajan käyttämiä eri sananselityksen keinoja. Tutkimukseni sisältää kuitenkin piirteitä myös kvantitatiivisesta tutkimuksesta, sillä esittelen aineistoa määrällisesti esimerkiksi antamalla prosenttilukuja ja määriä kunkin keinon esiintymisestä aineistossa. Kvantitatiivinen tutkimusote toimii tutkimuksessani lähinnä havainnollistamassa tutkimusaineistoa kokonaisuutena. Sen avulla myös hahmottuu, mitkä sananselityksen keinoista ovat opettajalle tyypillisiä ja mitkä taas harvinaisempia.

Aineiston sananselittämisen tilanteet jakaantuvat melko epätasaisesti aineiston kolmelletoista oppitunnille (ks. Taulukko 1.). Joillakin oppitunneilla sananselityksiä on runsaasti, kun taas joillakin sananselittämistä esiintyy erittäin vähän.

Taulukko 1. Sananselitystilanteiden määrät oppitunneittain

Oppitunnin numero	Sananselitystilanteiden määrät
1.	4
2.	21
3.	10
4.	17
5.	32
6.	19
7.	5
8.	9
9.	14
10.	39
11.	13
12.	18
13.	11

Eniten sanoja selitetään 10. oppitunnilla, joka pitää sisällään yhteensä 39 sananselityksen tilannetta. Vähiten sanoja selitetään ensimmäisellä oppitunnilla, jonka aikana käydään ainoastaan neljä sananselittämisen merkitysneuvottelua. Luultavasti sananselittämisen tilanteiden vaihteleva määrä johtuu siitä, että toisilla tunneilla käydään läpi enemmän uutta sanastoa ja ylipäänsäkin sanastoa, kun taas toisilla keskitytään enemmän vanhan sanaston kertaamiseen ja muunlaisiin tehtävätyyppeihin, jolloin sananselittämiselle ei ehkä ilmene niin paljon tarvetta.

Aineiston sananselitykset liittyvät yhteensä 229 erilliseen sanaan (ks. LIITE 3), joista useampi selitetään aineiston käsittävän kolmentoista oppitunnin aikana moneen kertaan. Useat

sanat selitetään kaksi tai kolme kertaa, jotkut jopa neljään otteeseen. Tämä moninkertainen selittäminen johtuu varmasti kurssilla esiintyvien sanojen vaikeusasteesta sekä siitä, että samat sanat toistuvat historian teksteissä. Sanoja, jotka selitetään kaksi tai kolme kertaa, ovat esimerkiksi: *erityisesti* (2), *rauha* (2), *vaikuttaa* (2), *yhdistyä* (2), *kansallisuus* (3), *sensuuri* (3), *tasavalta* (3) ja *elinkeino* (3). Neljä kertaa selitettäviä sanoja on aineistossa huomattavasti vähemmän. Tällaisia sanoja ovat *yhteiskunta*, *kansallisuusaate* ja *taantumus*.

Saman sanan moninkertaisella selittämisellä opettaja varmistelee oppijoiden ymmärtämistä. Kun sana selitetään moneen kertaan ja ehkäpä jopa systemaattisesti eri oppitunneilla, jättää tämä varmasti pysyvämmän muistijäljen oppijalle kuin, jos sana selitetään vain yhden kerran. Aineistossa onkin paljon sellaisia sananselityksiä, joissa sanan merkitys on jo entuudestaan tuttu. Tällöin sana on jo selitetty kertaalleen aikaisemmilla oppitunneilla. Sananselittäminen ei siis aina välttämättä liity uuteen, tuntemattomaan sanaan vaan joskus se voi olla sanan kertaamiseen pyrkivää.

Edellä mainitut sanat ovat kaikki tyypillistä historian alan erikoissanastoa, jolle ominaista on käsitteiden abstraktisuus, mikä tekee niistä vaikeasti ymmärrettäviä sekä samalla selitettäviä. Usein näiden sanojen selittäminen vaatiikin ympärilleen historian tekstien viitekehystä eli historian maailmaa ja sen sisältämää maailmantietoa, jotta ne aukenisivat ja hahmottuisivat oppijoille. Voi vain kuvitella, miten vaikeaa oppijalle on kielenoppimisen alkuvaiheessa opetella sanoja ja käsitteitä, joiden ymmärtäminen vaatii erikoisalaan liittyvän tiedon omaksumista ja ymmärtämistä. Toisaalta taas tuota uutta maailmantietoa ei voi omaksua, jos ei ole sanoja ja sanastoa. Niinpä opettaja onkin haasteen edessä, jossa hänen tulisi selittää vaikeita abstrakteja käsitteitä sellaisilla keinoilla, jotka lisäävät sekä historian tietojen ymmärtämistä että samalla antavat tietoa sanoista ja niiden merkityksistä historian viitekehyksessä.

Sananselityskeinojen lisäksi selitettävistä sanoista on merkitty selitettävän sanan sanaluokka, jonka olen ottanut huomioon analysoidessani ja esitellessäni sananselityksen eri keinoja. Aineiston sananselityksissä selitetään kaikkien sanaluokkien sanoja, mutta ylivoimaisesti eniten selitetään substantiiveja (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2. Aineiston sanaluokkajakauma

substantiivit	verbit	adjektiivit	adverbit	pronominit	partikkelit
149	42	26	4	2	6
65 %	18 %	11 %	2 %	1 %	3 %

Substantiiveja aineistossa esiintyy yhteensä 149, mikä on noin 65 % kaikista aineiston sisältämistä sanoista. Toiseksi eniten selitetään verbejä (18 %), joita aineisto pitää sisällään yhteensä 42. Näiden sanaluokkien jälkeen tulevat adjektiivit 26 sanalla (11 %), partikkelit kuudella (3 %), adverbit neljällä (2 %) ja pronominit kahdella sanalla (1 %). Numeraaleja ei aineistossa selitetä olleenkaan.

Selitettävistä sanoista olen ensisijaisesti merkinnyt ylös, millä kaikilla keinoilla sana on selitetty. En ole lähtenyt erittelemään, mikä näistä keinoista on ensisijainen vaan kyseinen sananselittämisen tilanne on luokiteltu analyysissa kaikkien niiden keinojen mukaan, joita opettaja on käyttänyt sanan merkityksen selittämisessä. Esimerkiksi verbi *sisältää* (2.6) on aineistossa selitetty johtamissuhteisiin perustuvien ja non-verbaalisten keinojen sekä analyyttisen määritelmän avulla. Tämän perusteella kyseinen sananselittämisen tilanne siis kuuluu kaikkiin edellä mainittuihin kategorioihin.

Valitsemani aineiston analyysitapa antaa aidon kuvan selityskeinojen rikkaudesta; usein ne eivät esiinny yksinään vaan mieluummin opettaja käyttää useampaa keinoa sanan merkityksen välittämiseksi. Useamman keinojen käyttäminen johtaa siihen, että sanasta voidaan parhaassa tapauksessa tuoda esille paljon erilaista sanastollista tietoa esimerkiksi sen sisältämistä osista, viittausalaan liittyvistä merkityskomponenteista sekä suhteista muihin sanoihin. Mielestäni kaikki sananselittämisessä käytetyt keinot ovat yhtä tärkeitä, vaikka opettaja käyttäisi jotakin niistä ensimmäisenä ja ensisijaisesti. Toki analyysini ei tällä luokittelulla tuo esille sitä, mitkä keinoista ovat opettajalle ensisijaisia sananselityksen keinoja

Opettaja käyttää sananselityksissään eniten kohdekielisiä verbaalisia keinoja, joista yleisimpiä ovat erilaiset määritelmät ja sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvat selityskeinot (ks. Taulukko 3). Näitä ovat aineistossa polysemia, synonymia, vastakohtaisuus, hyponymia ja meronymia.

Taulukko 3. Kohdekielisten sananselityskeinojen määrät

selityskeino	lukumäärä	%
sanamuodostus	33	16
semanttiset suhteet	53	20
kollokaatiot	20	9
määritelmät	57	27
tilannekuvaus	19	9
muut	20	9
non-verbaliikka	50	24

Noin neljäsosassa aineiston sananselityksistä opettaja käyttää non-verbaalisia sananselityskeinoja. Tämä tarkoittaa sitä, että non-verbaaliset selityskeinot eivät ole tutkimuksen opettajalle niin ominaisia selityskeinoja kuin verbaaliset keinot, jotka siis kattavat lähes 75 % aineiston sananselityksistä. Kolmanneksi tärkein keino selittää sanojen merkityksiä ovat sananmuodostukseen perustuvat selityskeinot, joita esiintyy noin joka kuudennessa aineiston sananselityksen tilanteessa. Selvästi vähiten opettaja käyttää sananselityksissään muita keinoja, joilla tarkoitetaan sanan oikeinkirjoitukseen, kielioppiin tai käyttörajoituksiin liittyviä selostuksia. Myöskään kollokaatiot ja lausekonteksti eivät kuulu opettajan tärkeimpiin ensisijaisiin keinoihin selittää sanan merkitystä. Kollokaatioiden kohdalla olen ottanut huomioon selityskeinon ensisijaisuuden. Kollokaatioiden luokkaan on rajattu vain ne sananselitykset, joissa opettaja käyttää kollokaatioita ja lausekontekstia ensisijaisena keinona selittää sanan merkitystä. Toki osana muita sananselittämisen keinoja kollokaatiot ovat oleellinen tapa selittää sanoja ja niiden suhteita muihin sanoihin. Taulukosta on jätetty kokonaan pois käännösten luokka, sillä aineisto sisältää todella vähän opettajan omia käännöksiä suomesta venäjäksi. Suurin osa käännöksistä tulee oppijoilta.

4. VERBAALISET SELITYSKEINOT

4.1 Sananmuodostukseen perustuvat selittämiskeinot

Uusia sanoja syntyy maailman kielissä esimerkiksi uudismuodosteina, johtamalla, yhdistämällä, lainaamalla ja lyhentämällä (Karlsson 1994: 170). Suomen kielessä sanoja muodostetaan pääasiassa johtamisen eli derivaation ja yhdistämisen avulla (Kieli ja sen kielioipit = KK 1994: 217). Tämän lisäksi uutta perussanastoa saadaan suomen kieleen lainaamisen kautta. Onkin arvioitu, että suomen kielen perussanavartaloista noin yksi kolmasosa on eri-ikäisiä lainoja. Rakenteensa puolesta suomen kielen sanat voidaan siis jakaa kolmeen pääluokkaan: 1) jakamattomiin perussanoihin, 2) johdoksiin ja 3) yhdyssanoihin (Häkkinen 1996: 86–87, 141). Näistä Knut Cannelinin vanhan arvion (1931) mukaan perussanoja olisi noin 12 %, johdoksia 44 % ja yhdyssanoja 44 %. Kieli ja sen kielioipit -kirjassa tätä arviota kuitenkin kritisoidaan niin, että yhdyssanojen ja johdosten osuutta sanastosta pidetään paljon suurempana (KK 1998: 218). Nykysuomen sanakirjan aineistosta sanotaan olevan jakamattomia perussanoja 8,6 %, johdoksia 26,6 % ja yhdyssanoja 64,8 % (Häkkinen 1996: 143).

Nämä suomen kielen sanaston sanojen muodostamista koskevat tyyppipiirteet antavat osviittaa myös sanaston opetukseen. Monissa sanastonopetusta koskevissa oppaissa sekä artikkeleissa tietoa sanoista ja niiden rakentumisesta pidetään hyvänä lähtökohtana sanaston oppimiselle ja opetukselle (ks. esim. Aalto 1994, Hahmo 1993, KK 1994, Nation 1990, Takala 1989, Uotila 1993). Muun muassa Kieli ja sen kielioipit -kirja painottaa, että suomen kielen johto-opin tuntemus tukee kielen rakenteen ymmärtämistä. Esimerkiksi johdin antaa vihjeen siitä, minkä sanaluokan sanasta on kysymys. (KK 1998: 217). Nämä sanaston oppimisen oljenkorret ovat suomea oppivalle ulkomaalaiselle tuiki tärkeitä, sillä usein suomen kielen sanat poikkeavat huomattavasti sekä äänneasultaan että sananmuodostukseltaan oppijan oman äidinkielen sanajärjestelmästä. Suomen kieli kun ei kielihistoriallisista syistä sisällä runsaasti tuttuja sanoja muista kielistä (Takala 1989: 5), mikä hankaloittaa suomen kielen sanojen ja sanajärjestelmän omaksumista (Puro 2002: 2).

Suomen kielen sananmuodostamisen pääperiaatteiden opettaminen ja tunteminen antaa siis parhaimmillaan kielenoppijalle työkaluja sanojen merkitysten päättelymiseen sanan sisältämien osien perusteella sekä keinoja uusien, tuntemattomien sanojen rakentamiseen ja opettelemiseen. Sanojen merkitysten päättelyminen on tärkeä sanastonoppimisen strategia varsinkin harvinaisempien sanojen kohdalla. Useinkaan kielenopetuksen tunneilla ei ole aikaa

opetella erikoissanastoa tai muuten harvinaisempia sanoja, joten opettajan tehtäväksi jää evästää oppilaansa sanan merkityksen avaamisen strategioilla. Näistä tärkeimpiä ovat muuan muassa sanan merkityksen arvaaminen sen kontekstin perusteella sekä sanan sisältämät osat. (Nation 1990: 159.) Esimerkiksi Hahmo ja Takala pitävät sananmuodostuksen periaatteiden tuntemista todellisena kielen oppijan valttikorttina (Hahmo 1993: 22, Takala 1989: 6). Tuntiessaan edes alkeet suomen kielen sananmuodostusjärjestelmästä on kielen oppijalla heti käytettävissään 2–4 kertaa enemmän sanoja kuin henkilöllä, joka ei tätä hallitse (Takala 1989: 6). Myös Aalto pitää johtamisperiaatteiden opettamista hyödyllisenä helpottamassa sanojen mieleenpainamista sekä ohjaamassa oppijaa päättämään sanojen merkityksiä (Aalto 1994: 107–108).

Näiden seikkojen perusteella luulisi, että sanojen muodostamiseen liittyviä keinoja käytettäisiin runsaasti hyväksi myös sanojen merkitysten selittämisessä suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksessa. Nationin mukaan yksittäisen sanan merkityksen selittämisen tulisi lähteä liikkeelle juuri sen sisältämisestä rakenneosista. Tätä tukevat tutkimustulokset, joissa oppijoiden on todettu kiinnittävän huomiota uuden sanan sanahahmoon varsinkin kielenoppimisen alkuvaiheessa. Kun kielenoppiminen edistyy, oppija alkaa varastoida sanoja mieleensä yhä enemmän niiden merkitysten perusteella. (Nation 1990: 40, 35.) Mentaalisessa leksikossa, joka on todella järjestynyt, lokeroitunut ja tehokas systeemi (Gairns & Redman 1986: 87), sanahahmo näyttäisi olevan yksi keino varastoida ja järjestellä sanoja mieleen. Sanahahmolla tarkoitetaan sekä sanan ortografista että fonologista asua. Kielenpuhujien on huomattu kiinnittävän ensisijaisesti huomionsa sanassa sen ensi- ja jälkitavuun sekä tavujen lukumäärään. (McCarthy 1990: 34–35.)

Järvisen tutkimuksessa suomi toisena kielenä -opettajat kiinnittivät yllättävän vähän huomiota sanojen rakentumiseen ja muodostumiseen selittäessään uusien sanojen merkityksiä. Yleensä sanastoon liittyvää kieliopillista tietoa annettiin implisiittisesti sanan selittämisen sisällä, toki tässä oli poikkeuksia eri opettajien välillä. (Järvinen 2001: 231–235.) Aineistossani noin 16 % kaikista sananselittämisen puheen katkelmista sisältää sanan muodostamiseen liittyviä sananselittämisen keinoja. Tämä on suhteellisen suuri luku aineistossa, joka on kerätty maahanmuuttajien historian oppitunneilta. Voisi kuvitella, että reaaliaineiden valmistavassa opetuksessa sanoihin sisältyvä kieliopillinen tieto jäisi vähemmälle huomiolle, kun opetuksen tavoitteena on oppia ennen kaikkea historian käsitteiden merkityksiä. Toisaalta historian valmistava opetus tähtää ennen kaikkea oppijoiden kielitaidon kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja tukemiseen, mikä selittää sanoihin sisältyvän kieliopillisen tiedon korostumista. Tutkimuksen opettaja haluaa luultavasti tarjota

oppijoille keinoja, jotka auttavat heitä ymmärtämään syvällisemmin suomen kielen rakennetta. Tähän hänellä on oman ammatinsa puolesta valmiudet toisin kuin jos historian valmistavaa opetusta olisi ohjaamassa vaikkapa historian opettaja. Tällöin näkökulma historian sanaston opetukseen olisi todennäköisesti aivan toisenlainen.

Tutkimuksessani sananselitykset, jotka perustuvat sananmuodostukseen, sisältävät jollakin tavalla joko 1) johtamista (esimerkit 1 ja 3), 2) yhdyssanojen ja sanaliittojen jakamista osiin (2, 3) tai 3) lainasanoja (2). Näistä ylivoimaisesti eniten opettaja käyttää hyväkseen johtamista selittäessään sanoja ja rakentaessaan oppilaiden kanssa uutta sanastoa. Ensimmäisessä esimerkissä (1) *sensuuri*-käsitteen selittäminen lähtee liikkeelle selitettävän sanan sanaluokan nimeämisestä, mikä toimii lähtölaukauksena sitä seuraavalle sananjohtamiselle. *Sensuuri*-substantiivista johdetaan verbi *sensuroida*, sillä *sensuuri*-käsitteen ymmärtäminen vaatii opettajan mielestä sen, että ymmärtää myös *sensuroida*-verbin merkityksen. Sananselityksessä pureudutaan siis ensin tarkastelemaan sanan sijoittumista muiden sanojen joukossa, minkä jälkeen opettaja keskittyy selostamaan sanan merkitystä antamalla oppilaille erilaisia tilanne-esimerkkejä sensuroinnista. Myös toisessa esimerkissä (2) lähdetään liikkeelle *yhteiskunta*-sanon rakenteesta, josta edetään tutkimaan käsitteen merkitystä. Kolmannessa esimerkissä (3) opettaja tukeutuu selityksessään sekä selitettävän sanan osiin että sen kantasanoihin, joiden hän samalla olettaa viestivän oppilaille myös sanan merkityksen.

(1)

OP: pssst. no niin (huitoo käsillä ja näin keskeyttää oppilaiden keskinäisen venäjänkielisen neuvottelun). sensuuri on substantiivi ja siitä verbi on mikä? mikä on verbi?

OPP: sensu- sensurita

OP: mm (pudistaa päätään) sensuroida

#

OP: jos no niin, hiljaa nyt. aa, jos suomessa on sensuuri, niin aa poliisi tai johtajat aa lukevat kaikki kirjat, kaikki lehdet ennen kuin ihmiset saavat lukea ja ottavat sieltä pois, ne asiat, jotka eivät halua, että ihmiset tietävät. esimerkiksi tai televisiosta kaikki ohjelmat pitää. joku katsoo ensin ja ottaa pois osan. ei saa sanoa, mitä haluaa. voi olla vaikkapa (huitoo käsillään) aa ajatellaan, että on sellainen maa, jossa ei saa olla kirkkoa, ei saa olla uskontoa. ymmärrät?

OPP: hmm

OP: joku lukee lehden ja kaikki kirkko aina sana pois, jumala pois, raamattu pois eli ei saa kirjoittaa

#

OP: ymmärrätkö?

OPP: joo

OP: joku katsoo-

(OP seisoo neuvottomana luokan edessä)

OP: joo? ok? (2.6)

(2)

(OP kirjoittaa taululle Perinteiset yhteiskuntaluokat)

OP: **perinteinen**, tiedätkö? traditionaalinen

OPP1: ☐

OP: hmm. yhteiskunta luokka. yhteiskunta, muistat ja luokka. ryhmä ihmisiä eli sellaiset vanhat, tuhatkahdeksansataaluvulla ihmisryhmät, oli eri ryhmät sen mukaan, mikä ammatti on

+++ ää porvarit, on yksi ryhmä

(5.7)

(3)

OP: **ennakkotarkistus?**

OPP: aa minä en tiedä

OP: tarkistaa, tarkis-

#

OP: ja ennakko, ensin, ennen kuin sinä luet, minä tarkistan ensin ennakkoon. ymmärrätkö?

OPP: ymmärrän mutta on monia sanoja ☐

OP: okei hyvä (3.2)

Sananmuodostukseen perustuvilla sananselityksillä on tyypillistä, että sanan selittäminen lähtee liikkeelle sanan muodosta ja rakenteesta, josta siirrytään tarkastelemaan sanan merkitystä. Esimerkkikatkelmissa sananmuodostukseen perustuvat selittämiskeinot eivät ole ainoita ja ensisijaisia vaan esiintyvät rinnan jonkun muun sananselittämisen keinon kanssa kuten tilanne-esimerkit (1), tyyppiesimerkkien ja parafrasien (2) tai synonyymien antaminen (3) sekä esimerkkilauseen muodostaminen (3). Yleensä vaikeimmat termit ja käsitteet vaativatkin avautukseen vielä jonkin muun keinon, vain konkreettisempia sanoja opettaja selittää pelkästään sananmuodostukseen liittyvien keinojen avulla. Edelliset esimerkit sisältävät kaikki useamman sananselityskeinon, mikä johtuu todennäköisesti sanojen vaikeusasteesta ja abstraktiudesta sekä siitä, että sanat ovat oppilaille suhteellisen uusia. Kaikissa edellisissä esimerkeissä opettaja lähtee heti liikkeelle sananmuodostukseen liittyvästä keinosta. Tämän opetusmetodin taustalla on todennäköisesti ajatus siitä, että uudesta, tuntemattomasta sanasta yritetään löytää jotakin jo ennalta tuttua. Tämän aiemman sanastollisen tiedon pohjalle lähdetään rakentamaan uuden sanan merkitystä, hakemaan sille paikkaa oppijan mentaalisisäksessä sekä muiden sanojen joukossa.

Sanaston opettaminen, jossa aiemmin opitun sanaston päälle juurrutetaan ja rakennetaan uutta sanastoa, edustaa Aallon mukaan systemaattisempaa tapaa opettaa sanastoa. Näin vahvistetaan jo entuudestaan omaksuttua tietoa sanoista ja rohkaistaan sanatiedon kehittämiseen ja laajenemiseen. (Aalto 1994: 101.) Tällaisen sanaston oppimisen

vastakohtana olisi sanojen ulkoa oppiminen ja niiden esittäminen yksittäisinä ja irrallisina muista sanoista. Tämän on todettu olevan yksi huonoimpia sanaston oppimisen keinoja yksittäisten lauseiden lukemisen ja muodostamisen ohella, sillä tällaisessa opetuksessa oppija ei joudu itse prosessoimaan tietoa pintaa syvemmillä. Tällöin sanat eivät jää oppijan pitkäkestoiseen muistiin, sillä ne eivät ole ankkuroituneet riittävän pysyvästi oppijan aikaisempiin tietorakenteisiin. (Kristiansen 1994: 5–8)

Esimerkissä (1) *sensuuri*-sana on oppijoille jo tuttu, mutta *sensuroida*-verbi on sanana uusi. Niinpä opettaja yrittää ensin saada oppilaat johtamalla muodostamaan *sensuuri*-sanasta verbin, mikä ei kuitenkaan tuota toivottua tulosta. Kahdessa muussa esimerkissä opettaja ei pyydä oppijoita ratkaisemaan selitettävien sanojen muodostamissuhteita vaan osoittaa ne omassa opetuspuheessaan implisiittisesti. *Yhteiskuntaluokka*- (2) ja *ennakkotarkistus*-sanat (3) hän jakaa alkuperäisiin osiinsa. Tällä hän osoittaa implisiittisesti, että selitettävät sanat ovat yhdyssanoja, joiden kokonaismerkitys koostuu molempien sanojen yhteen liitetystä merkityksestä. Pääasiallisesti yhdyssanoja tuotetaankin yhdistelemällä jakamattomia perussanoja (esim. *yhteiskuntaluokka*), mutta niitä saadaan aikaan myös liittämällä yhteen johdoksia (esim. *ennakkotarkistus*) tai yhdyssanoja keskenään. Tämän lisäksi sanaliitot voivat joskus tiivistyä yhdyssanoiksi (esim. *kielen oppiminen* → *kielenoppiminen*). (Häkkinen 1997: 84.)

Osiin jakamisen jälkeen opettaja varmistelee, että oppilaat ovat ymmärtäneet yhdyssanojen sisältämien sanojen merkitykset antamalla niille synonyymeja tai muita selitettävään sanaan läheisesti liittyviä sanoja. Tämä on tyypillistä opettajan toiminnalle sananselittämisen tilanteissa kautta aineiston, mikä kertoo jotakin myös sananselittämisen yleisestä luonteesta. Sanojen luonnollisin selittämiskeino on yrittää aukaista niiden merkitystä muiden jo tuttujen sanojen kautta. Esimerkissä (3) *ennakko*-sana saa opettajalta useamman selittävän sanan kuten *ensin*, *ennen kuin* ja *ennakkoon*. Näistä luulisi ainakin *ennen kuin* -ilmauksen olevan oppilaille tuttu, mikä todennäköisesti helpottaa heitä ymmärtämään tarkastelun alla olevan *ennakko*-sanat merkityksen. Helpottaakseen vielä sanojen ymmärtämistä opettaja rakentaa *ennakkoon* ja *tarkistaa* sanojen ympärille lauseen. Esimerkissä (2) opettaja taas rinnastaa toisiinsa *yhteiskunta* ja *ihmisryhmä*-sanat, joiden merkitysten hän näin uskoo olevan lähestulkoon toisiaan vastaavat.

Pelkkä sananmuodostukseen perustuva selityskeino tulee kysymykseen miltei pä ainoastaan silloin, kun uusi sana muistuttaa sanahahmoltaan huomattavan paljon jotakin jo opittua sanaa. Tällöin opettajan tehtäväksi jää sananmuodostuksen vaiheiden osoittaminen ja uuden sanan merkityksen ymmärtämisen varmistaminen. Aineistossa tällaista selittämistä

tapahtuu ainoastaan silloin, kun käydään läpi harjoitusvihon tekstejä. Tällöin oppilaat ovat jo kotona kääntäneet valmiiksi kappaleen ja sen sisältämät uudet sanat, jolloin opettaja ikään kuin sananselityksellään varmistelee sanojen ja koko tekstin ymmärtämistä. Seuraavat esimerkit ovat kaikki opetustilanteista, joissa opettaja lukee oppilaille harjoitusvihon tekstiä. Oppilaiden tehtävänä on keskeyttää opettaja ja kysyä, jos he eivät ole ymmärtäneet jotakin tekstin kohtaa tai sanoja.

(4)

OP: (jatkaa lukemista) myös etelä-italiassa on kapinoita. kreikkalaiset alkavat sotia turkkilaisia vastaan tuhatkahdeksansataakaksikymmentäluvun lopussa, ja saavat itsenäisen kreikan valtion verisen sodan jälkeen

OPP1: **verisen?**

OP: veri

OPP1: aa (6.8)

(5)

OP: (jatkaa lukemista) ja itävallassa, ää, unkari päättää itsenäistyä itävallasta, mutta venäläisten avulla itävaltalaiset voittavat kapinan

OPP3: **avulla?**

OP: venäläiset auttavat itävallan johtajia, he saavat apua

OPP3: □ (6.11)

(6)

OPP1: (lukee tekstiä). **maaorja?**

OP: orja? hmm, maa, maalla mm, se on maanviljelijäorja

#

OP: ää, sanasta orja

OPP1: (jatkaa lukemista) (8.1)

(7)

OPP1: **työväen yhdistys**

OP: /työväki yhdistys

/#

OP: hmm. (jatkaa lukemista) (13.2)

Näissä esimerkeissä opittava sana nousee siis selitettäväksi oppijoiden aloitteesta, millä varmistetaan, että selitys kohdistuu oppijoiden kannalta juuri oikeaan sanaan. Tällaisen sanaston oppimisen keinon, jossa yksittäinen sana nostetaan ulos kontekstistaan tarkasteltavaksi ja selitettäväksi, on todettu olevan tehokas väylä oppia sanoja. Se nopeuttaa sanan ja sanaston oppimista, sillä yksittäisestä sanasta voidaan antaa samalla kertaa monenlaista informaatiota esimerkiksi käyttämällä erilaisia sananselityskeinoja. Nation kuitenkin huomauttaa, että tällaisen metodin tulisi viedä vain vähän aikaa kokonaisesta oppitunnista. Hänen mukaansa yksittäinen sana kannattaa nostaa selitettäväksi, jos 1) sana on

yleinen ja tärkeä oppijoille, 2) sana aiheuttaa ongelmia, 3) sanaa tarvitaan, jotta tunneilla voitaisiin toimia tai 4) sana sisältää osia, jotka ovat esimerkkinä sanojen muodostamisesta ja rakentumisesta. (Nation 1990: 5–6.)

Luultavasti juuri aikapulan takia opettaja ei jää selittämään sanojen merkitystä tämän enempää. Hän todennäköisesti luottaa siihen, että oppijat saavat kiinni sanan merkityksestä osoittaessaan heille, mistä sanoista selitettävät sanat on muodostettu. Toisaalta taas selitettävät sanat esiintyvät jo valmiiksi tekstissä, jolloin opettaja ehkä luottaa kontekstin selittävään voimaan. Sanaston oppimisessa erilaiset kontekstit ja mahdolliset esimerkkilauseet, joissa opittava sana voi esiintyä, ovat oleellisen tärkeitä sanan pitkäkestoisen oppimisen ja muistamisen kannalta (Nation 1990: 6, Aalto 1998: 51). Konteksti on oleellisen tärkeä myös sanan kulloisenkin merkityksen ymmärtämisen kannalta, sillä sana saa lopullisen merkityksensä vasta esiintymisyhteydessään. Sanan käyttökerrallaan saamaa merkitystä kutsutaan okkasionaaliseksi tai ainutkertaiseksi merkitykseksi, ja usuaalinen merkitys on sanan sanastollinen merkitys, joka sanalla on osana sanastoa (Kangasniemi 1997: 20–21).

Sanan eri merkitykset ja niiden väliset erot oppii tunnistamaan vain harjoittelemalla eli kielenkäytön avulla. Gairnsin ja Redmanin mukaan sanan merkityksen oppii parhaiten sen kautta, mikä on sen suhde muihin sanoihin. (Gairns & Redman 1986: 94–95, 22.) Tästä on osittain kyse myös sananmuodostukseen perustuvassa sananselittämisessä. Opettaja haluaa osoittaa, miten opittavat sanat on rakennettu, mutta myös sen, mihin sanaperheeseen selitettävät sanat kuuluvat ja mikä on niiden suhde näiden sanojen joukossa. Sanojen esiintyminen osana tekstiä taas antaa implisiittisesti vinkin oppijoille siitä, mikä on opittavan sanan suhde yleensä muihin sanoihin. Ajatus sanaston oppimisesta suhteessa muihin sanoihin sisältää opettajalle didaktisen ohjeen tarjota ja osoittaa oppijoille mahdollisimman monta erilaista tilannetta, joissa opittava sana voisi esiintyä. Opettajan tulee ohjata oppijaa löytämään ne sanat a) joiden kanssa opittava sana todennäköisesti esiintyy, b) joiden kanssa sana voi esiintyä sekä myös ne sanat c) joiden kanssa opittava sana ei voi millään muotoa esiintyä. Kun kaksi sanaa liittyy toisiinsa, puhutaan kollokaatiosta (Gairns & Redman 1986: 37).

Esimerkeissä (4) ja (5) opettaja viittaa sananselityksissään kantasanoihin, joista selitettävä sana on muodostettu. Kantasanalla tarkoitetaan johto-opissa sitä perussanaa, johdosta tai yhdyssanaa, josta käsiteltävänä oleva johdos on johdettu (Häkkinen 1997: 84). *Verinen*-adjektiivi on johdettu opettajan mukaan sanasta *veri* ja *avulla* on *apu*-sanon taivutettu muoto, joka liittyy verbiin *auttaa*. Tämä selitettäviin sanoihin liittyvä informaatio on luettavissa vain rivien välistä, sillä opettaja ei eksplisiittisesti ilmaise sanojen välisiä

johtosuhteita. Hän selittää sanat johtosuhteiden avulla, mutta ei kuitenkaan suoraan ilmaise, että kyseessä on suomen kielelle tyypillinen sananmuodostuskeino eli johtaminen. Esimerkeissä (6) ja (7) on kyse yhdyssanoista, jotka opettaja selittää jakamalla ne osiin. *Maaorja*-selityksessä (6) opettaja vielä vahvistaa selittämistään antamalla *maa*-sanaan liittyviä muita sanoja. Hän arvelee *maalla* ja *maanviljelijä*-sanojen olevan oppilaille tuttuja ja näin auttavan sanan merkityksen aukenemissa. Myöskään näissä esimerkeissä opettaja ei suoraan ilmaise, että tällaisilla keinoilla suomen kielessä rakennetaan uusia sanoja. Tosin samaisessa esimerkissä (6) hän mainitsee, että *maaorja* on rakennettu *orja*-sanana ympärille ikään kuin tarkentamaan, minkä tyyppisestä orjasta on kyse.

Kautta aineiston opettaja käyttää runsaasti hyväksi sananmuodostukseen perustuvaa sananselittämistä, mutta missään vaiheessa ilmiöitä ei nimetä, eikä niihin tartuta sen enempää. Oppijoille ikään kuin sanojen merkitysten oppimisen ohessa tarjotaan tietoa siitä, miten suomen kielessä synnytetään ja rakennetaan uusia sanoja, mutta sananmuodostamista ei opiskella yhtenä selkeänä aihekokonaisuutena. Sananmuodostamiseen liittyvä sanastollinen tieto esiintyykin ripoteltuna erilaisissa tehtävätyypeissä. Opettaja kuitenkin jakaa tätä tietoa tasaisesti läpi aineiston ja käyttää sananmuodostamista sananselittämisen keinona miltei kaikissa kurssilla käytetyistä tehtävätyypeistä.

Esimerkiksi johtamista opettaja hyödyntää erityisesti käydessä läpi sanalistoja (8, 9), jolloin hän varustaa oppilaita uusilla, listan ulkopuolisilla sanoilla. Jos selitettävä sana on yhdyssana tai sanaliitto (10, 11), niin miltei poikkeuksetta sanan selittäminen alkaa sanan jakamisella osiin. Lainasanoja (12) taas opettaja käyttää yleensä silloin, kun kyseessä on vaikea suomenkielinen sana, jolle on olemassa oma kansainvälinen sivistyssanansa.

(8)

OP: **keksintö?**

#

OP: kuka tekee keksinnön?

OPP1: **keksi-jä**

OP: hmm ja mitä on tehdä keksintö?

OPP2: **keksiä**

OP: hmm, **keksiä** (10.2)

(9)

OP: hmm. ää **kapina**

#

OP: hmm. mikäs olisi verbi kapina?

OPP1: **kapinoida**

OP: hmm, kirjoita. (kirjoittaa tauluun)

#

OP: kirjoita sanastoon vielä kapinoida, verbi (5.32)

(10)

OP: **ennakkotarkistus** (lukee tekstiä)

OPP: ennakkotarkistus? samanlainen kuin sensuuri?

OP: ennakko, ennakko, ennen, tarkistus, tarkistaa, X? (Kirjoittaa taululle = -merkin).
matematiikassa on yhtä kuin, tekstissä eli, sensuuri eli ennakkotarkistus (2.15)

(11)

OP: sosialistinen työväenpuolue (alkaa lukemaan)

OPP2: stop, **työväenliike**OP: työväki

OPP2: joo

OP: ää liike on sellainen ideologia ryhmä syntyy ää, vähän vä- vähän kuin puolue

OPP2: aa

OP: vähän sama, tai ideologia puolue. (jatkaa lukemista) (13.1)

(12)

OP: hmm, mitäs on- (katsoo hermostuneena oppilaita, kun nämä eivät kuuntele).
mitäs on **yhdistyminen**?

#

OP: ää, ää integraatio, yhdistyminen tarkoittaa sitä, ää että jos vaikka,
ää, ää, suomi ja venäjä, yhdistyvät, (lyö kädet sivuilta yhteen), suomi ja venäjä
haluavat olla yksi maa (kädet yhdessä), ei kaksi, eri maata (näyttää käsillä erikseen),
vaan yksi (taas kädet yhteen)

(naurua)

#

OP: ää, mikäs on yhdistyminen, verbinä?OPP: **yhdistyä**

OP: hmm, yhdistyä, kirjoittakaa. sanastoon. (kirjoittaa taululle yhdistyä) (4.14)

Johtamisen esimerkeissä (8, 9) opettaja laittaa oppilaat itse muodostamaan sanoja johtamisen avulla, mikä on tyypillistä hänen toiminnalleen läpi aineiston. Oppilaat eivät mitä luultavimmin tiedä, että he johtavat sanoja. Esimerkistä (8) käy kuitenkin ilmi, että oppija on sisäistänyt johtamisen idean. Hänen puheessaan on pieni katkos johtimen ja sanan vartalon välillä. Oppija siis konkreettisesti liittyy vartaloon vaadittavan johtimen. Esimerkissä (9) opettaja osoittaa omassa puheessaan painotuksella päätteen, jonka avulla *kapina*-verbin yksikön kolmannen persoonan muodosta saadaan verbi *kapinoida*. Esimerkeissä, joissa sanat jaetaan osiin, opettaja antaa synonyymeja selitettävän sanan osille tai varustaa oppilaita muilla selitettävään sanaan liittyvillä sanoilla. Tämä on aineistossa varsin ominaista opettajan toiminnalle hänen selittäessään yhdyssanojen ja sanaliittojen merkityksiä.

Jotkut opettajan antamista synonyymeista eivät kuitenkaan täysin vastaa alkuperäisen sanan merkitystä kuten esimerkiksi (11), jossa opettaja nimittää työväenliikettä *ideologia ryhmäksi tai puolueeksi*. Opettaja ehkä kuitenkin arvelee näiden sanojen avaavan oppilaille työväenliikkeen ideaa, vaikka sanojen merkitys ei olisikaan täysin sama. Usein on vaikea

löytää kahta merkitysalaltaan täysin toisiaan vastaavaa sanaa. Yleensä synonyymia onkin osittaista, jolloin sanoja yhdistävät jotkin samat merkityspiirteet.

Esimerkissä (12) opettaja antaa heti selityksen alkuun *yhdistyminen*-sanalle kansainvälisen sivistyssanan, *integraatio*, jonka hän uskoo helpottavan merkityksen aukenemisessa. Koska opettaja ei osaa venäjää, turvautuu hän aina silloin tällöin sananselityksissään kansainvälisiin sivistyssanoihin. Sivistyssanoilla tarkoitetaan sanoja, jotka kuuluvat aineellisen ja henkisen kulttuurin alaan. Ne ovat usein vierassanoja, jotka on lainattu muista kielistä suomen kieleen. Vierassanat jaetaan kolmeen ryhmään: 1) yleislainat, 2) erikoislainat ja 3) sitaattilainat. Näistä suurin ryhmä on erikoislainojen joukko, joille tyypillistä on sanahahmon jonkinasteinen vieraskielinen asu. (Itkonen 1990: 9–13.) Opettaja mitä luultavimmin arvelee, että venäjän kielessä saattaisi olla samantyyppinen sivistyssana ja tämän vuoksi joskus tukeutuu kansainvälisiin sivistyssanoihin. Opettaja käyttää sivistyssanoja aina silloin, kun jollekin sanalle on olemassa kansainvälinen sivistyssanansa ja tämä sattuu vielä oikeaan aikaan juolahtamaan hänen mieleensä. Muita aineistossa esiintyviä sivistyssanoja ovat *farmi*, *industrialismi*, *liberalismi* ja *nationalismi* (vrt. Alhoniemi 1989)

Sanaston opettamisessa voitaisiin käyttää enemmänkin hyväksi suomen ja muiden kielten välisiä lainakontakteja. Tämä tekisi sanaston opiskelusta mielenkiintoisempaa sekä mahdollistaisi sen, että suomenkielisiä sanoja voitaisiin lähestyä myös oppijan oman äidinkielen tai jonkin muun oppijan osaaman kielen kautta. Sekä Hahmo että Uotila puhuvat molemmat sanaston monipuolisemmasta opettamisesta, jossa sanaston oppimisessa tehdään tutkimusretkiä sanojen historiaan, etymologiaan, semanttiseen ja johto-opilliseen kehittymiseen. (Hahmo 1993: 17, 23–24, Uotila 1993: 28.) Toki tämä vaatii kielenopettajalta paljon sanahistoriallista tietoa ja yleensäkin tietoa sanoista ja niiden välisistä suhteista.

Opettajan systemaattiseen sananmuodostukseen perustuvien selityskeinojen käyttämisen luulisi jättävän oppijoille jonkinlaisen kuvan siitä, miten suomen kielessä rakennetaan uusia sanoja. Tämä kuva ei ehkä kuitenkaan ole kovin jäsentynyt, koska opettaja ei ryhdy oppilaiden kanssa erikseen tarkastelemaan sananmuodostamista vaan sitä esiintyy aina jonkin muun toiminnan kylkiäisenä. Toisaalta historian valmistava opetus ei ehkä ole paras ja sopivin foorumi lähteä tarkemmin perehtymään sananmuodostuksen periaatteisiin. Tätä voitaisiin tehdä suomi toisena kielenä -oppitunneilla, jossa opetuksen päähuomio on kielen rakenteen ja sen käytön oppimisessa. Historian valmistavan opetuksen oppitunneilla nämä suomen kielestä opitut tiedot voitaisiin panna käytännössä koetukselle ja niitä voitaisiin hyödyntää myös uuden sanaston oppimisessa.

4.1.1 Johtaminen sananselityksen keinona

Aineiston sananmuodostamiseen perustuvista sananselittämisen keinoista johtaminen on ylivoimaisesti yleisin ja eniten käytetty. Opettajan ahkera johtamissuhteiden hyödyntäminen antaa parhaimmillaan oppijoille työkalut ymmärtää paremmin suomen kielen sanojen rakentumista, mutta myös oman äidinkielen rakennetta. Sanajohdon tuntemus tukee kielenkäyttötaidon ja tyylitajun kehittymistä sekä helpottaa opittavan kielen eli L2:n ja oppijan äidinkielen vertailua (KK 1998: 217). Gairnsin ja Redmanin mukaan oppijan olisi oleellista tietää kielten välisistä yhtäläisyyksistä myös sanojen rakentumisen suhteen. Heidän mielestään kielen oppimisen alkuvaiheessa kannattaa johdannaisia opettaa vain yksittäisesti. Tämän lisäksi opettajan tulisi tarttua vain niihin johdannaisiin, joilla on merkitystä oppijan produktiivisen kielitaidon kehittymisen kannalta (Gairns & Redman 1986: 49). Kielen oppimisen myöhemmästä vaiheesta he eivät tässä yhteydessä puhu mitään.

Mielestäni kielen oppimisen alkuvaiheessa oppijoita ei kannatakaan vielä kuormittaa johtamisen periaatteilla vaan asiaan voitaisiin perehtyä vähitellen. Tämä asteittainen perehtyminen sanojen muodostamiseen voisi tapahtua vaivihkaa muiden tehtävien sisällä niin, että oppija itse tiedostuisi suomen sananmuodostuksen periaatteista. Jossain vaiheessa oppijoille tulisi kuitenkin tarjota nimiä ja sääntöjä sanojen rakentamiseen, mikä selkeyttäisi asian hahmottamista oppijan mielessä. Aalto (1994, 1998), Nation (1990) sekä Gairns ja Redman (1987) kaikki puhuvat sanaston systemaattisemmasta opetuksesta, jolla he tarkoittavat muun muassa sanaston opettamista portaittaisesti. Ajatus sisältää myös idean sanojen esittämisestä kaikenlaisissa ryhmissä ja hierarkkisesta järjestämisestä (Aalto 1994: 100–101), mikä voi tapahtua joko semanttisin tai kieliopillisin perustein. Järjestelmällisyys on avain muistamiseen myös sanaston kohdalla. (Gairns & Redman 1987: 99–100.) Yksittäisen sanan kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että mitä säännöllisempi ja ennustettavampi sana on, sitä helpompi se on myös muistaa. Nation kuitenkin huomauttaa, että opettajan ja oppilaiden mielenkiinnosta on kiinni, miten paljon sanastoa esitetään erilaisin systemaattisin keinoin, mikä vähentäisi huomattavasti sanaston opetteluun käytettyä aikaa. (Nation 1990: 30.)

Historian valmistavan opetuksen oppitunneilla johtamista ei opetella erikseen vaan se tulee esille implisiittisesti a) rakennettaessa uusia sanoja jo tuttujen, vanhojen sanojen pohjalta sekä b) selitettäessä uusia sanoja viittaamalla näiden kantasanoihin, joiden opettaja luottaa olevan oppilaille jo ennestään tuttuja. Opettaja kuitenkin signaloi johtamista kahdella tavalla; joko viittaamalla 1) johdettavan sanan sanaluokkaan tai 2) eri sanaluokkiin liittyvillä kysymyssanoilla. Sanaluokka ja kysymyssanat toimivat ikään kuin johtamisen alkuun

paneovina ärsykkeinä, joiden avulla oppija tietää, että nyt on kyse johtamisesta. Sanaluokka ja kysymyssana kertovat johdettavan sanan sanahahmosta, mutta samalla myös mahdollisesta johtimesta, joka oppijan olisi löydettävä näiden opettajan antamien vihjeiden perusteilla.

(13)

OP: hmm, sisältää

#

OP: mikäs on sisältää substantiivi?OPP: **sisältö** (5.4)

(14)

OP: hmm? (katsoo kysyvästi).muutos?

#

OP: mikä on verbi muutos?

OPP1: muuttaa

OP: (puistelee päätään, kuulostelee)

OPP1: muuttaa, muuttaa

OPP2: tuaOP: tua, ei muuttaa, muuttua

OPP2: mitä tarkoittaa muuttaa?

OP: muuttaa on kun vaihdat asuntoa, mutta muuttua, tulla toisenlaiseksi. mennä toiseen, yhdes- yksi koti, mee- asut toisessa, muuttaa ja muuttua tulee erilaiseksi tulee toisenlaiseksi. (10.7)

(15)

OP: hmm, tutkimus

#

OP: mikäs on tutkimus verbi?OPP1: **tutkia**OP: hmm, kuka tutkiiOPP (yhdessä): **tutkija**

OP: hmm, tutkija (12.4)

(16)

OP: sarja?

#

OP: hmm, tuotanto?

#

OP: mikäs on verbi tuotanto?

OPP1: tuotan-

OPP2: tuota-

OPP3: tuo

OPP2: tuotantoa

OPP1: tuotantaa

OPP2: tuotantoi

OP: **tuottaa** kaks teetä, tuottaa. (kirjoittaa tauluun)

#

OP: hmm lisää sanastoon tai kirjaan kirjoitetaan, ja sarjatuotanto, mitä se tarkoittaa? (10.20)

Kaikissa edellisissä esimerkeissä opettaja käyttää sanaluokan nimeä viittaamaan johdettavaan sanaan. Hän haluaa oppilaiden muodostavan itsenäisesti uuden sanan jo opitun sanan pohjalta. Useimmissa tapauksissa tämä sana on substantiivi, jonka pohjalta muodostetaan verbi, esimerkiksi *muutos* → *muuttua* (14), *tutkimus* → *tutkia* (15), *tuotanto* → *tuottaa* (16). Tätä voisi kutsua takaperoiseksi johtamiseksi, sillä kaikki edellä mainituista esimerkeistä on alun perin johdettu juuri toisinpäin eli verbin vartaloon on liitetty substantiivijohdin, esimerkiksi *muut + os*, *tutki + mus*, *tuota + nto*. Nämä johdokset ilmaiset verbin tekemisen tulosta tai sen kohdetta. (Karlsson 1982: 250–253.) Johtimet voidaan jakaa sen mukaan a) muodostetaanko niiden avulla nomineja, verbejä vai partikkeleja tai sen mukaan b) mitä sanaluokkaa edustavaan sanaan ne voivat liittyä (Häkkinen 1997: 141). Mitä tahansa johdinta ei siis voi liittää mihin tahansa vartaloon vaan johtamista ohjaavat tietyt säännöt ja erilaiset rajoitukset, kuten sanaluokkajako. Jotkut johtimista voivat liittyä vain verbeihin, jotkut taas substantiiveihin ja joillakin voidaan muodostaa vain verbejä. Pääperiaate on, että kantasanana ja johtimen täytyy sopia merkitykseltään yhteen. (Häkkinen 1997: 137–138.)

Esimerkeissä (13) ja (15) verbistä muodostetaan substantiivi (*sisältää* → *sisältö* ja *tutkia* → *tutkija*), mikä edustaa oikeaa historiallista kieliopillista johtamisjärjestystä. Merkillepantavaa on, että opettaja ei tuo sanallisesti esille sanojen johtimia kuin esimerkissä (14). Tässä hän erikseen tarttuu johtimeen *-tua*, sillä tällä on merkitystä erottava tehtävä verbien *muuttaa* ja *muuttua* välillä, jotka oppija saattaa helposti sekoittaa keskenään. Opettaja selittää sanojen välistä merkityseroa vielä tilanne-esimerkin *muuttaa asuntoa* avulla sekä antamalla *muuttua*-verbille kaksi parafrasaa: *tulla toisenlaiseksi*, *tulla erilaiseksi*. Tämän tarkoituksena on implisiittisesti osoittaa verbien välinen ero intransitiivisuuden ja transitiivisuuden suhteen. *Muuttaa* on transitiivinen verbi, sillä se voi saada subjektin lisäksi objektin, kun taas *muuttua* ei voi yhdistyä objektiin, mikä tekee siitä intransitiivisen verbin (ISK 2004: 452–454).

Aineistossa toinen ainoa laatuaan oleva esimerkki, jossa opettaja eksplisiittisesti osoittaa omassa puheessaan sananjohtamisen työkalun eli johtimen, on oppitunnilta 12.

(17)

OP: mitäs oli **uudistua**?

#

OP: miten sanot suomeksi uudistua toisella tavalla?

OPP1: tehdä, uu- uudeksi

OP: tulla

OPP1: tulla

OP: tulla uudenslaiseksi muista kuinka **-ua** kun on tulla uudenslaiseksi, mikäs oli se tehdä uudenslaiseksi?

OPP1: **uudistaa**

OP: uudistaa, hmm, omaisuus
(12.1)

Myös tässä esimerkissä on kyse samankantaisten verbien transitiivisuuden ja intransitiivisuuden välisestä erosta, jota merkitään johtimen avulla. Tämän lisäksi opettaja selvittää hyvin samannäköisten verbien välistä eroa parafrasien, *tulla uudenaikaiseksi* ja *tehdä uudeksi*, avulla. Luultavasti aikapula ajaa opettajan käsittelemään sananjohtamista pinnallisesti ja hieman puolihuolimattomasti. Erilaisten johdinten oppiminen eksplisiittisesti olisi tärkeää, sillä johdin kantaa aina mukanaan merkityksen ja sen avulla kantasanana merkitys voi muuttua radikaalistikin. Nationin mukaan oppija voi ymmärtää sanan merkityksen ja tarkoitteen vain, jos tämä osaa jakaa sanan osiin niin, että sanasta voidaan erottaa sen päätteet ja vartalo. Tämän lisäksi oppijan täytyy osata näiden päätteiden merkitys sekä osata tulkita, mikä yhteys päätteiden ja sanan sanakirjamerkityksen välillä on. (Nation 1990: 169.)

Kaikki edelliset esimerkit liittyvät sanalistatehtäviin, joita esiintyy aineistossa melkein joka toisella tunnilla. Harjoitusvihon jokainen kappale sisältää sanalistoja, jotka pitävät sisällään teksteissä käytettyjä sanoja. Yleensä nämä sanat käännetään kotona ennen uutta kappaletta ja vasta sitten ryhdytään yhdessä tunnilla tutkimaan harjoitusvihon tekstiä. Opettaja kyselee oppilailta sanalistojen sanoja sekä sanakokeessa että tunneilla. Sanalistatyöskentelylle tyypillistä on, että oppilaat kääntävät ensin sanan, minkä jälkeen opettaja pyytää oppilaita johtamaan sanasta jonkin toisen sanaluokan sanan. Näin samasta kantasanasta muodostetaan sanapareja tai -sarjoja, joiden välillä on keskinäisiä yhteyksiä (Häkkinen 1997: 142). Systemaattisen johtamisen tuloksena oppijoille syntyy mitä todennäköisimmin analoginen malli, miten sanoista saadaan johtamisen avulla niihin liittyviä toisen sanaluokan sanoja.

Sanojen tärkein ominaisuus on niiden sanaluokka (Karlsson 1994: 170), joka määräytyy 1) taipumisen, 2) sanojen ominaismerkityksen ja 3) syntaktisen funktion eli sen mukaan minä lauseenjäsenenä sanaa voidaan käyttää. Sanaluokkajaon pääperiaatteena on, että nomineja ovat ne, jotka taipuvat sijoissa ja verbejä taas ne sanat, jotka taipuvat aikamuodoissa sekä persoonissa. Partikkeleja ovat ne sanat, jotka eivät taivu ollenkaan. (Häkkinen 1996: 137.) Tämä sanaston luontainen ominaispiirre eli sanojen sisäinen ryhmittely antaa hyvän lähtökohdan sanaston opetukselle, sillä sanan sanaluokan tietäminen antaa ennen kaikkea tietoa sekä sanan semanttisesta että morfosyntaktisesta käyttäytymisestä (Karlsson 1994: 172). Tähän liittyy esimerkiksi tietoa siitä, miten sana taipuu, millaisia affikseja siihen

voidaan liittää, millaisia ja minkä muotoisia määritteitä ja kollokaatioita sana voi saada tai minkä sanojen kanssa se esiintyy sekä minä lauseenjäsenenä sana voi olla. (Puro 2002: 36.)

Useissa sananselityksissä opettaja merkitsee omassa opetuspuheessaan eri sanaluokkia erilaisten kysymyssanojen mukaan. Nämä sanaluokkiin liittyvät kysymyssanat ovat monille tuttuja jo ala-asteen äidinkielen tunneilta. Substantiivien luokkaa opettaja signaloi kysymyssanalla *kuka* ja *mikä* (18, 19, 20) avulla.

(18)

OP: okei, no niin takaisin sanastoon. opiskella, pitäisi olla tuttu sana. mm kuka opiskelee?

OPP: **opiskelija**

OP: lisää opiskelija. kirjoita sanastoon +++

(5.15)

(19)

OP: perustaa?

#

OP: kuka perustaa

OPP (yhdessä): **perustaja** (12.5)

(20)

OP: mm, kaivos?

#

OP: hmm, a tiedätkö kuka on työssä kaivoksessa?

OPP1: kaivoija

OP: (pyörittää päätään)

OPP2: insinööri

OP: voi olla insinööri, mutta tavallinen tavallinen ihminen on **kaivosmies**, kaivoksessa

OPP1 & OPP2: kaivosnainen

OP: kaivosmies (naurhdus)

OPP3: vain mies?

OP: ää jos nainen on työssä kaivoksessa hän on myös kaivosmies

#

OP: on on ää, joi-, on joitakin sellaisia ää työntekijöitä, **kaivosmies** (laskee sormilla), on kaivoksessa työssä talonmies ä hoitaa taloa (näyttää kädellä ympyrää), tekee, lumet pois ja hiekat jos on hiekassa ja niin edelleen, ää laitospies voi olla myös, hän huolehtii vaikka tehtaasta, ää, joo (10.10)

Kahdessa ensimmäisessä esimerkissä (18, 19) etsitään yhdessä tekijänimityksiä verbeille *opiskella* ja *perustaa*. Nämä substantiivit oppilaat osaavat johtaa ilman vaikeuksia liittämällä kantaverbiin varsin produktiivisen *-ja*-johtimen, jolla osoitetaan verbin tekemisen suorittajaa (Karlsson 1982: 252). Kolmannessa esimerkissä (20) johtaminen ei tapahdukaan yhtä helposti kuin aikaisemmissa esimerkeissä, sillä johdettava substantiivi ei noudata jo opittua tekijännimiin liittyvää johtamisen analogiaa. Tässä tapauksessa tekijää ei voida suoraan johtaa verbistä. Oppija kuitenkin todennäköisesti lähtee johtoprosessissaan liikkeelle

itse muodostamastaan *kaivos*-sanan oletetusta kantaverbistä, **kaivoida*. Tämän hän on luultavasti muodostanut mielessään jonkin jo opitun verbin analogian mukaan. Oikeastihan substantiivi *kaivos* on johdettu kantaverbistä *kaivaa* (Karlsson 1982: 252). Tekijänimeen *kaivoija* oppija siis päätyy oman verbimuotonsa **kaivoida* kautta. Sama sananselitys on hyvä esimerkki siitä, miten opettaja antaa oppilaille oivan mallin yhdyssanojen rakentamisesta sekä erilaisista tekijänimistä. Esimerkeillä *kaivosmies*, *huoltomies* ja *talonmies* opettaja osoittaa, miten tekijännimiä muodostetaankin joistain verbeistä yhdistämisen eikä johtamisen avulla. Samalla hän myös kertoo näiden sanojen viittausaloista, jotka ulottuvat käsittämään molemmat sukupuolet.

Adverbiaalien johtamista opettaja merkitsee kysymyssanalla *miten*. Seuraavassa esimerkissä (21) opettaja lähtee selittämään sanaa *nopea* vastakohtaisuuden eli antonymian avulla. Tästä päädytään pohdiskelemaan sanan sanaluokkaa, jonka todetaan olevan adjektiivi. Lopuksi opettaja vielä haluaa oppilaiden muodostavan sanasta adverbiaalin, mikä tapahtuukin heti, kun kysymyssana *miten* on ohjaamassa sanan johtamisprosessia.

(21)

OP: hmm, hidas?

#

OP: mikäs on hitaan vastakohta?

OPP1: /nopea

OPP2: /nopea

OPP3: /nopea

OP: hmm. (kirjoittaa tauluun). ja muuta lisää

#

OP: hmm, jos hidas. jos hidas. (lähtee kulkemaan luokassa)

OPP1: onko hidas oo # adjektiivi

OP: no joo, voi olla. aa, jos hidas on adjektiivi mite- mitä minkälainen niin mikäs on miten

OPP1: hitaasti

OP: yhym hitaasti. (kirjoittaa tauluun). ja sen vastakohta

OPP1: /nopea

OPP2: /nopea (10.16)

4.1.2 Analogiset mallit sananselityksen keinona

Sananmuodostamiseen perustuvien selityskeinojen käyttäminen on parhaimmillaan analogisten mallien käyttämistä sanaston opetuksen työkaluna. Kielitieteen ja fonetiikan termistössä (Hakulinen & Ojanen 1993: 26, ks. analogia) analogia selitetään yhteenkuuluvuuden käsitteen kautta. Kieli noudattaa joiltain osin tiettyä säännönmukaisuutta, minkä perusteella kielten rakenteista voidaan tehdä sääntökokoelmia eli kielioppeja. Esimerkiksi suomen kielessä tietyn verbityypin verbit taipuvat pääosin samalla tavalla ja

kuuluvat näin ollen yhteen. Suomi toisena kielenä -oppitunneilla nämä verbit esitetään yhtenä ryhmänä ja jotkut verbeistä nostetaan malliverbeiksi edustamaan verbityypille ominaista taivutusta. Voi kuitenkin olla, että samainen verbityyppi pitää sisällään myös verbejä, jotka eivät taivukaan samalla tavalla kuin analoginen malli antaisi ymmärtää. Tällöin kyseessä on poikkeusverbi, jonka taivutusta verrataan valittuun malliverbiin. Analogioiden avulla voidaankin selittää monia kielessä esiintyviä poikkeuksia, jolloin mallina käytetään kielelle ominaista eli säännönmukaista analogiaa (Hakulinen & Ojanen 1993: 26).

Muun muassa Nation painottaa omassa sanaston opettamisen oppaassaan analogioiden käyttämistä sanaston oppimisessa. Hänen mukaansa analogiat ovat hyödyllisiä ja suositeltuja sanaston oppimisen työkaluja. (Nation 1990: 37.) Varsinkin uusien sanojen muodostamista voitaisiin helposti opetella analogioiden avulla suomen kielessä, jossa sananmuodostamisen keinoista ainakin johtaminen toimii pitkälti olemassa olevien mallien pohjalta (Vesikansa 1978: 12). Esimerkiksi suomen kielessä on muodostettu ja muodostetaan yhä vanhojen välineen nimien, kuten *hierin*, *poljin* ja *viskain*, pohjalta uusia nykysuomalaisia sanoja esimerkiksi *pakastin*, *vatkain* ja *kaiutin*. Tutkimukseni aineistossa opettaja käyttää runsaasti hyväksi analogisia malleja johtaessaan uusia sanoja oppilaiden kanssa. Analogisten mallien käyttämistä ei ole kuitenkaan selkeästi tuotu esille vaan opettaja ujuttaa implisiittisesti näitä malleja omaan opetuspuheeseensa. Seuraavissa kahdessa esimerkissä opettaja kuitenkin eksplisiittisesti osoittaa omassa opetuspuheessaan, että hän käyttää analogista mallia hyväkseen opettaessaan uusien sanojen muodostamista johtamisen avulla.

(22)

OP: **määrätä?**

#

OP: mikäs voisi olla toinen, toinen sana määrätä? (kirjoittaa tauluun)

#

OP: hmm. miten voisit sanoa suomeksi, määrätä

OPP1: öö. käsky

OP: hmm kärkeä, verbi

#

OP: eli jos. kärkeä, substantiivi on, käsky. (kirjoittaa tauluun)

OPP1: määrä

OP: mikäs täällä on?

OPP1: määrä

OP: ei määrä. määrä on se, kuinka paljon on

OPP2: määrä, määrä

OPP1: määräy

OPP2: määrä

OP: (puistelee päätään). vähän pitempi. rakastaa, substantiivi

OPP2: /rakas/

OPP3: /rakkaus/

OP: rakkaus, määrätä

OPP3: määräy

OPP2: määräys

OP: **määräys**. (kirjoittaa tauluun). kirjoita taas (5.23)

Tässä ensimmäisessä esimerkissä (22) opettaja johdattelee oppilaat muodostamaan sanaparin *määrätä – määräys* avulla vastaavan synonyymisen parin *käskää – käsky*, minkä kautta hän yrittää selittää *määrätä*-sanana merkitystä. Keskustelu lähtee liikkeelle *määrätä*-verbistä, jolle tulisi löytää suomenkielinen synonyymi, *käskää*. Pian oppilaat löytävätkin oikean sanan ja osaavat vielä tämän pohjalta muodostaa substantiivin *käsky*. Seuraavaksi johtaminen kuitenkin pysähtyy *määrätä*-sanana kohdalla, sillä se ei noudata samaa analogista johtamisen mallia kuin *käskää*-verbi. Oppilaat kuitenkin käyttävät aluksi tätä sanaparia johtamisen analogiana ja saavat näin aikaan substantiivit *määräy* ja *määrä*. Näistä *määräy* olisi enemmän annetun analogian mukainen, sillä muodostettaessa substantiivi *käskää*-verbistä putoaa pois *-eä*.

Opettaja ohjaa kuitenkin pian oppilaiden johtamisprosessin oikeaan suuntaan selittämällä ensin parafrasoin avulla *määrä*-substantiivin merkityksen, minkä jälkeen hän antaa heille uuden mallin analogisen johtamisen pohjaksi. Tämä löytyy *rakastaa*-verbistä, jonka johtamisperiaatteet johdettaessa verbistä substantiiviksi ovat samat kuin verbin *määrätä*. *Rakastaa – rakkaus* -sanapari toimiikin hyvänä esimerkkinä ja lopulta johtaminen verbistä substantiiviksi onnistuu myös *määrätä*-verbin kohdalla. Esimerkissä huomioitavaa on se, miten voimakkaasti opettaja painottaa selitettävien sanojen sanaluokkia. Tällä hän ohjailee oppilaiden johtamisprosessia, sillä sanaluokkien nimet toimivat merkinä siitä, että oppilaiden pitäisi tuottaa kyseessä olevasta sanasta toisen sanaluokan sana.

Toisessa esimerkissä (23) pohdiskellaan adjektiivien, *yksi-*, *kaksi-* ja *monikielinen*, merkityksiä. Tässäkin esimerkissä keskustelu lähtee liikkeelle selitettävän sanan merkityksestä, jolle ensin etsitään kääntämällä venäjänkielinen vastine. Tämän jälkeen opettaja vielä varmistaa suomenkielisellä selityksellään, että oppilaat ovat ymmärtäneet sanan merkityksen. Seuraavaksi ryhdytään yhdessä hakemaan sanoja, joilla ilmaistaisiin *kaksi-* ja *monikielisyyttä*. *Yksikielinen*-adjektiivista tuleekin sanamuodostuksen malli, jonka pohjalta oppilaat osaavat nopeasti muodostaa opettajan hakemat sanat. Opettaja helpottaa oppilaiden tehtävää antamalla heille vihjeen adjektiivin alkuosasta. Omassa puheessaan hän painottaa sanoja *yksi*, *kaksi* ja *oikein*, jotka auttavat oppilaita muodostamaan oikeat adjektiivit. Esimerkin lopussa opettaja vielä tähdentää oppilaille sanan, *kaksikielinen*, merkitysalaa.

(23)

OP: **yksikielinen**

#

OP: hmm. aa, yksikielinen, minkäläinen on yksikielinen maa, vaikkapa

OPP1: maa, jossa ei ole kuin yksi kieli

OP: hmm maa jossa on yksi kieli. aa, suomessa on **kaksi** virallista, kieltä, suomi ja ruotsi. minkäläinen maa, suomi on?OPP1: **kaksikiel -linen**

OPP2: kielinen

OPP3: kaksikielinen

OPP2: kielinen

OP: hmm

OPP1: venäjä on yksikielinen

OP: hmm. entä jos on **oikein** paljon kieliä?

OPP2: monta kieli

OP: ei monta, vaan perusmuoto

OPP1: moni

OP: hmm. lisää, sanastoon. (kirjoittaa tauluun)

#

OP: kirjoita **kaksikielinen** maa, jossa on kaksi kieltä tai ihminen joka puhuu kahta kieltä. isän kieli ja äidin kieli vaikkapa (5.29)

4.2 Sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvat selityskäsit

Noin neljäsosaan aineiston sananselityksistä sisältyy selitys, joka perustuu sanaston sisäisille merkityssuhteille. Tämä huomattavan suuri määrä kertoo sanaston luonnollisesta rakentumisesta sekä siitä, miten toisen kielen oppijat omaksuvat sanoja mieleensä. Sanaston rakennetta määrittävät muun muassa semanttiset kentät, joilla tarkoitetaan sanojen assosiatiivisia yhteyksiä toisiinsa (Hankaniemi 1989: 107). Sanat muodostavat merkityskerheitä tai -kenttiä (semantic fields, lexical sets) (Karlsson 1994: 200, Sivonen 2001: 4), jotka koostuvat semanttisesti samankaltaisista sanoista (Gairns & Redman: 69–71, Kangasniemi 1997: 67). Saman sanaperheen tai semanttisen kentän sanat liittyvät toisiinsa erivahvuisten ja -suuntaisten semanttisten linkkien kautta (Puro 2002: 33). Esimerkiksi liikkumista kuvaavat verbit (*kävellä, juosta, kulkea, laahustaa, ryömiä, kontata*) tai sukulaisuussuhteita kuvaavat substantiivit (*isä, äiti, tati, setä, isoäiti ja isoisa*) voitaisiin katsoa kuuluvaksi samaan semanttiseen kenttään. Myös eri merkityskentät ovat yhteydessä toisiinsa, jolloin puhutaan syntagmaattisista merkityssuhteista (Kangasniemi 1997: 67).

Monet sanat kuuluvat kuitenkin useampaan semanttiseen kenttään, kuten lekseemi *nainen*, joka voitaisiin ryhmitellä ihminen- tai nisäkäs-merkityskenttään kuuluvaksi sanaksi (Gairns & Redman 1986: 69–71). Yhdellä sanalla on usein monta merkityspiirrettä, jotka ovat rajaamassa lekseemin viittausalaa suhteessa muihin sanoihin (Karlsson 1994: 198–199).

Sanan viittausalalla eli denotaatiolla tarkoitetaan sanan merkityksen rajaamaa olioiden, asioiden, ominaisuuksien, suhteiden, tekojen, toimintojen tai suoritusten joukkoa. Viittausala voi koostua erilaisista referenteistä eli tarkoitteista esimerkiksi oliotatarkoitteista, ominaisuustarkoitteista tai suhdetarkoitteista. Eri merkityskenttään kuuluvilla sanoilla on selkeästi erilaisia merkityspiirteitä, jotka erottavat lekseemit semanttisesti toisistaan. (Kangasniemi 1997: 28, 69.) Esimerkiksi sanoilla *täti* ja *kuu* nimetään reaali maailman olioita, joten ne kuuluvat samaan substantiivien sanaluokkaan. Kuitenkin sanat ovat merkitykseltään kaukana toisistaan, sillä *kuu* nimeää Maata kiertävää elotonta taivaankappaletta, kun taas *tädillä* nimetään elollista olentoa, äidin tai isän siskoa (NS 2002).

Denotatiivisen eli viittaavan merkityksen lisäksi ilmauksen merkitykseen voi kuulua myös assosiatiivisia eli liitännäismerkityksiä. Yleensä sananselitykset koskevat sanan denotatiivista merkitystä, jonka voitaisiin katsoa muodostavan sanan ydinmerkityksen. (Kangasniemi 1997: 12.) Opettajan tulisi kuitenkin selventää oppilaille myös sanan assosiatiivisten merkitysten puolta, jos nämä tekevät sanasta värittyneen ja tunnesävyisen. Usein sanoihin liittyvät tyylierot kuitenkin oppii parhaiten arjen kielenkäyttötilanteissa. Monilla sanoilla ei kuitenkaan ole kuin konseptuaalinen merkitys eli niihin ei liity assosiatiivisia liitännäismerkityksiä, jotka perustuisivat tunteisiin, tuntemuksiin tai asenteisiin. (Gairns & Redman 1986: 19, 21–22.) Esimerkiksi *nainen* on sukupuoleltaan feminiininen ihminen, joka biologisessa lajiluokituksessa kuuluisi nisäkkäiden luokkaan. *Nainen*-lekseemin vastakohta on *mies*, jonka sanakirjamääritelmä eroaa pääperiaatteessaan *naisen* määritelmästä siinä, että reaali maailman mies on sukupuoleltaan maskuliininen. Sanaan *nainen* ei liity erityisiä liitännäismerkityksiä, sillä sana on viittausalaltaan varsin laaja, eikä se ole tyyllisävyltään millään tavalla väritynyt vaan päinvastoin varsin neutraali. Toki jokainen kielenkäyttäjä voi liittää sanaan omia assosiaatioitaan, tunteitaan ja ajatuksiaan.

Yhden semanttisen kentän sisällä yksittäisen sanan merkitysala määräytyy sen mukaan, mitä muita sanoja kenttään kuuluu (Karlsson 1994: 200–203) sekä mikä on kyseisen sanan suhde näihin muihin sanoihin. Merkityskentän sisäisiä merkityssuhteita kutsutaan paradigmaattisiksi suhteiksi. Esimerkiksi sukulaisuussuhteiden semanttiseen kenttään kuuluvien sanojen välillä vallitsee erilaisia merkityssuhteita, kuten **vastakohtaisuus**, **synonymia** ja **hyponymia**, jotka määrittävät ja erottavat kentän sanoja toisistaan. *Isä* on *äidin* vastakohta, kun taas *mutsi* olisi *äidin* synonyymi sekä *äiti* ja *isä* alakäsitteitä eli hyperonyymeja yläkäsitteelle *perheenjäsen*. Muita sanaston sisäisiä merkityssuhteita ovat **osa-kokonaisuussuhde** eli **meronymia**, **homonymia**, **polysemia** ja **attribuutio**. Näiden

suhteiden avulla sanat ovat tiiviissä yhteydessä keskenään rakentaen välilleen tiheitä verkostoja. (Kangasniemi 1997: 67, 41.)

On siis luonnollista, että myös suomi toisena kielenä -opetuksessa sanoja selitetään toisten sanojen kautta käyttämällä hyödyksi sanojen välisiä linkkejä ja suhteita toisiinsa. Omassa sanaston opetuksen oppaassaan Gairns ja Redman (1986: 13) toteavatkin, että ymmärtääkseen sanan merkityksen oppijan on opittava se, mihin tarkoitteeseen sana viittaa, mutta myös se, mikä erottaa kyseisen sanan muista sanoista. Tämän mukaan sanaston opetuksessa tulisi nimenomaan keskittyä opettamaan, mikä on yksittäisen sanan suhde muihin sanoihin. Useat muutkin lähteet pitävät sanojen merkityssuhteiden hyödyntämistä hyvänä sanaston opetuksen työvälineenä (ks. esim. Aalto 1994, Hankaniemi 1989 ja Nation 1990). Myös tutkimukseni opettaja näyttää vahvasti luottavan sanojen semanttisten suhteiden selitystehoon. Tämä näkyy muun muassa siinä, että opettaja selittää kaikkien sanaluokkien sanoja semanttisten suhteiden avulla sekä käyttää sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvaa selityskeinoa kaikkien tehtävätyyppien sisällä. Olipa kyse sanalistoissa tai tekstissä esiintyvistä uusista sanoista tai vanhojen sanojen kertaamisesta, hyvin usein opettaja liittää selitettävän sanan muihin sanoihin osoittamalla opetuspuheessaan sanaan liittyviä merkityssuhteita.

Opettaja käyttää sananselityksissään hyväkseen neljää yleisintä merkityssuhdetta: polysemiaa (24), synonymiaa (25), vastakohtia (26) sekä sanaston sisäisiä hierarkkisia suhteita (27), jotka voivat olla joko osa-kokonaisuussuhde tai hyponymia eli jako yläkäsitteeseen ja alakäsitteeseen. Näistä yleisin sananselityskeino on synonymia, jota esiintyy yli kahdessakymmenessä sananselityksessä eli noin kymmenesosassa kaikista sananselityksistä.

(24)

OP: muistatkos mikä mm mitä mm tarkoittaa **vieras**? kaksi selitystä. mikä on vieras?

OPP1: #

OP: hmm (myöntävä ynähdys). yksi merkitys, mikä on toinen merkitys?

OPP1: #

OP: (tekee kädellään liikkeen, jolla haastaa muitakin vastaamaan)

vieras on se, joka tulee sinun kotiin, ystävä ja myös sellainen, jota et tunne (1.1)

(25)

OP: hän haluaa että myös rajat pysyvät samanlaisina

OPP: # **pysyä**. pyshyy

OP: pysyä on se verbi (kirjoittaa taululle pysyä = säilyä)

OPP: pysyä. mitä se tarkoittaa?

OP: ää säilyä

OPP: aa se säilyy

OP: olla samanlainen, ei muuttua (OP kirjoittaa taululle “maan rajat pysyvät”) (3.7)

(26)

OP: **rauha?**

#

OP: mikä on rauhan vastakohta?

OPP1: sota

OP: hmm

#

OP: lisää. sota (kirjoittaa taululle rauha vastakohtanuoli sota)

OPP1: sota, rauha

OPP2: rauhallinen sota

(yhteistä naurua) (4.10)

(27)

OP: **raaka-aine?**

#

OP: sanopa joku raaka-aine, mikä voisi olla raaka-aine?

OPP2: kivihiili

OP: hmm esimerkiksi kivihiili on raaka-aine

OPP3: rauta

(10.4)

Edellisistä esimerkeistä kaikki muut sananselitykset paitsi esimerkki (25) koskevat vanhojen sanojen merkitysten kertaamista. Nämä sanat, joita opettaja kyselee kerraten oppilailta, ovat jo esiintyneet harjoitusvihkon tekstikappaleissa. Oppilaiden tulisi siis teoriassa jo hallita sanojen merkitykset. Näissä tapauksissa opettajan sananselittäminen on siis luonteeltaan kertaamiseen ja varmisteluun pyrkivää, minkä avulla hän saa itselleen jonkinlaisen selvyyden siitä, ovatko oppilaat todella ymmärtäneet sanojen merkitykset sekä kääntäneet sanat oikein venäjäksi. Sananselittäminen on aineistossani myös tärkeä työkalu opettajan omaa opetustoimintaa ajatellen. Hän ei osaa juuri yhtään venäjää, minkä vuoksi hän joutuu koko ajan varmistelemaan sananselittämislään sitä, että oppilaat ovat ymmärtäneet käsitteiden merkitykset oikein. Kaikissa esimerkeissä näkyy, miten ensin opettaja pyytää selitettävälle sanalle käänkösvastineen venäjäksi. Tämän jälkeen sanalle annetaan suomenkielinen merkitys sijoittamalla sana merkityssuhteiden avulla muiden sanojen joukkoon.

E erityisen hyvin merkityksen suomenkielinen varmistelu sananselityksen avulla tulee esille ensimmäisessä polysemiaa koskevassa esimerkissä (24), jossa opettaja pyytää oppilaita antamaan kaksi merkitystä sanalle *vieras*. Kun oppilaat antavat sanan merkityksen pelkästään venäjäksi, näkee opettaja keskustelun lopussa tarpeelliseksi selittää tämän vielä kokoavasti suomen kielellä. Tämä tapahtuu käyttämällä parafraseja eli toisia sanoja kuvaamaan sanan molempia kahta merkitystä ja niiden välistä merkityseroa. Kertomalla oppilaille, että sanalla on useampikin merkitys, opettaja tulee samalla kertoneeksi jotakin olennaista ja yleistä sanasemantiikasta. Useimmilla sanoilla on useampi merkitys, joita kuitenkin ilmaistaan

saman lekseemin avulla. Tässä sanan merkityksen selittäminen toimii siis oppijoille samanaikaisesti hyvänä esimerkkinä sanojen monimerkityksisyydestä eli polysemiasta.

Sanojen, joilla selitettäviä sanoja selitetään, tulee olla tuttuja oppijoille. Muutoin selitys jatkuisi loputtomiin opettajan selittäessä aina uusia ja uusia sanoja, joilla yritetään ratkoa alkuperäisen selitettävän sanan merkitystä. Niinpä opettaja onkin aikamoisen haasteen edessä valitessaan sanoja, joiden avulla hän yrittää selventää oppijoille tuntematonta merkitystä. Näin ollen merkityssuhteisiin perustuva selityskeino ei ainakaan laajasti käytettynä toimisi vasta-alkajien ryhmässä, sillä oppijoilla on kielen oppimisen alkuvaiheessa käytettävissään vasta vähän sanoja. Kuitenkin merkityssuhteisiin perustuvalla selittämällä voidaan myös laajentaa oppijoiden sanavarastoa, varsinkin kun selittäminen on sanan merkityksen kertaamiseen tähtäävää ja sanan merkitys on jo ainakin osittain tuttu. Niinpä esimerkeissä (26) ja (27) opitaan uusia sanoja vastakohta- sekä ylä- ja alakäsitesuhteiden avulla. *Rauha* saa vastakohtaparikseen lekseemin *sota* sekä sanat *rauta* ja *kivihiihi* toimivat esimerkkeinä raaka-aineluokkaan kuuluvista sanoista.

Synonymia-esimerkki (25) on osa suurempaa oppituntikeskustelua, jossa opettaja kysyy oppilailta *taantumuksen* käsitteestä. Hän haluaa oppilaiden määrittelevän käsitteen suomen kielellä eli kertovan piirteitä, jotka liittyvät taantumuksen ilmiöön. Yksi taantumuksen tunnusmerkkejä opettajan mukaan on, että maan hallitsija haluaa maan rajojen pysyvän samanlaisina. Tämän hän toteaa esimerkkitarkastelun aloittavassa puheenvuorossaan. Oppilaat eivät kuitenkaan ymmärrä *pysyä*-verbin merkitystä, mikä heikentää oleellisesti opettajan lauseen ymmärrettävyyttä ja samalla koko taantumus-käsitteen ymmärtämistä. Opettaja korvaakin *pysyä*-verbin nopeasti synonyymisellä *säilyä*-verbillä ja vielä keskustelun lopuksi antaa verbeille parafrasoin *olla samanlainen* sekä vastakohtaan *ei muuttua*. Näin sana on tullut selitetyksi kolmella erilaisella sananselityksen keinolla, minkä avulla opettaja varmistelee, että oppilaat ovat ymmärtäneet sanan merkityksen.

Merkityssuhteiden käyttäminen osana sananselittämistä auttaa oppijaa ymmärtämään sanojen välisiä semanttisia rajoja. Merkityssuhteiden avulla voidaan nähdä, missä sanan merkityskenttä loppuu. Tämä auttaa opiskelijoita tunnistamaan ne rajat, joiden puitteissa sanaa voidaan käyttää. Merkityssuhteiden käyttämisen etuna on myös se, että niiden turvin oppijat voivat tehdä päätelmiä tuntemattomien sanojen merkityksistä. Merkityssuhteiden oppimista tekevät tehokkaammaksi sekä tukevat erilaiset visuaaliset kuvat, diagrammit ja puut, jotka kuvaavat merkityssuhteita. (Gairns & Redman 1986: 32.) Erityisesti näitä voitaisiin käyttää hyväksi, kun kuvataan sanojen välisiä hierarkkisia suhteita ja ylipäänsäkin semanttisia kenttiä ja niiden suhdetta toisiinsa. Aineistossa opettaja käyttää joskus visuaalisia

kuvioita hyväksi kuvattaessa synonymiaa tai vastakohtapareja, kuten esimerkeissä (25) ja (26). Jos kyseessä on synonyyminen sanapari, opettaja kirjoittaa sanat taululle ja piirtää näiden väliin yhtä suuruus -merkin. Jos taas puhutaan vastakohtaparista, piirtää opettaja näiden väliin vastakohtaisuutta merkitsevän nuolen.

Opettajan ahkeraa merkityssuhteisiin perustuvaa sananselittämistä tukevat tutkimustulokset, joissa sanojen semanttisten suhteiden on todettu edesauttavan ja tehostavan etenkin jo opittujen sanojen aktivoitumista oppijan mielessä. Esimerkiksi Hankaniemi (1989: 106–130) on tehnyt tutkimuksen, jossa selvitettiin sanojen semanttisten suhteiden käyttämistä sanaston opetuksen työkaluna yläasteen englannin oppitunneilla. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvilla työtavoilla oli kaiken kaikkiaan myönteinen vaikutus oppijoiden sanavaraston kasvuun. Tämä perustuu mitä luultavimmin mentaalisen leksikon ominaisuuteen ryhmitellä sanoja tiettyjen kriteerien, muun muassa merkityssuhteiden, mukaan. Todennäköisesti semanttisesti samankaltaiset sanat ovat mentaalisisä leksikossa varastoituneet samaan paikkaan. (Nation 1990: 87–88.) Opittaessa uusia sanoja muisti järjestää sanat käsitteellisesti yhteenkuuluviiin luokkiin. Näin sanojen mieleen painaminen ja pitkäkestoinen muistaminen parantuvat, kun sanat esitetään hierarkkisessa järjestyksessä sekä suhteessa muihin sanoihin. (Hankaniemi 1989: 113.)

Tutkimuksen aineistossa sanojen merkityssuhteiden käyttämistä sanaston opetuksessa tukevat myös tutkimustulokset, joiden mukaan edistyneemmät kielenoppijat omaksuisivat sanoja ennemmin niiden merkityksen kuin sanahahmon mukaan (ks. esim. Sivonen 2001: 1–2). Historian valmistavan kurssin opiskelijat ovat yhtä lukuun ottamatta ylittäneet suomen kielen alkeistason, mikä puoltaa opettajan valitsemää sanaston opetuksen linjaa. Useimmiten aineiston sananselityksissä pääpaino onkin sanan merkityksen opettelussa ja selittämisessä, vaikka selityksessä sivuttaisiin sanan rakennetta ja sanahahmoa. Eniten sanan sanahahmoon keskitytään selityksissä, joissa käytetään hyväksi sananmuodostamiseen perustuvia selityskeinoja.

4.2.1 Polysemia

Aineisto sisältää kaiken kaikkiaan yhdeksän sellaista sananselityksen tilannetta, joissa opettaja selittää opiskelijoille sanojen polyseemisiä suhteita. Yleensä nämä selitykset koskevat monimerkityksisiä verbejä, mutta kahdessa esimerkissä tarkastellaan polyseemisten substantiivien tarkoitteita. Usein kielen yleisimmät verbit ovat erityisen polyseemisiä eli monimerkityksisiä, sillä polysemia on suhteessa lekseemin esiintymistiheyteen. Polysemiasta

puhutaan silloin, kun sanalla on useita toisistaan eroavia merkityksiä, joiden kuitenkin katsotaan liittyvän yhteen. (Kangasniemi 1997: 44, Karlsson 1994: 197.) Polysemian ansiosta jokaiselle tarkoitteelle ei tarvitse kielessä olla omaa lekseemiään, mikä vähentää huomattavasti oppijan työtä opeteltaessa ja painaessa mieleen uusia sanoja. Opettajan haasteeksi jää, miten hän pystyy opetuksessaan tuomaan esille sanan eri merkitykset ja näihin liittyvät käyttöyhteydet. Polysemiaa opetettaessa haasteena onkin, minkälaisilla sanaston opetuksen työkaluilla oppija saadaan yhdistämään toisiinsa lekseemin sanahahmo sekä tähän liittyvät useat tarkoitteet.

Seuraavissa esimerkeissä opettaja selittää oppijoille polyseemisten verbien eri merkityksiä. Kaikki esimerkit ovat tilanteista, joissa opettaja käy oppilaitten kanssa kerraten läpi harjoitusvihkon sanalistoja tai teksteissä esiintyviä sanoja. Selitettävät sanat ovat siis jo ainakin osittain tuttuja oppijoille, mikä voi tarkoittaa sitä, että he tuntevat ainakin yhden sanan sisältämistä merkityksistä ja samalla tämän käyttöyhteyden. Opettajan on kuitenkin vaikea tietää, mitkä merkityksistä ovat oppijoille entuudestaan tuttuja, sillä esimerkkitalanteissa oppijat antavat sanalle mieluummin venäjänkielisen kuin suomenkielisen vastineen. Tästä poikkeuksena ovat esimerkit (28) ja (29), joissa oppijat löytävät selitettäville sanoille *kuulua* ja *laskea* yhden suomenkielisen merkityksen venäjänkielisen käänkösvastineen lisäksi. Esimerkissä (28) oppija yhdistää selitettävän *kuulua*-verbin *kuunnella*-verbiin sekä esimerkissä (29) *laskea*-verbin mäenlaskuun.

(28)

OP: sitten. **kuulua**

#

OP: hmm, aa sillä oli kaksi merkitystä, ää yksi

OPP1: kuunnella

OP: joo, tai ei kuunnella, mutta ää kun ilkka puhuu, tuolla, se kuuluu, tänne. emme kuuntele, mutta kuulemme

#

OP: mm ja toinen on se ää. kenelle, tämä kuuluu, kenen tämä on. tämä kuuluu, X:lle, tämä on X:n. (osoittaa vihkoa). kaksi eri merkitystä. (näyttää kaksi käsillään) (5.18)

(29)

OP: **laskea?** (kirjoittaa tauluun)

#

OP: mä en osaa kirjoittaa ollenkaan

#

OP: laskea sanalla on monta merkitystä, yks- matematiikassa laske, niin yksi plus kaksi, laskea. (naurhdus). tai kolme

OPP1: laskea mäkeä

OP: joo. (kirjoittaa tauluun). ja jos hinta laskee niin tulee halvemmaks ja halpenee. (kirjoittaa tauluun). hinta laskee eli hinta halpenee

#

OP: kirjoittakaa nämä sanat. (10.23)

(30)

OP: **muuttaa**

#

OP: hmm, muuttaa sanallakin on. (kirjoittaa tauluun). kaksi merkitystä, vaihtaa taloa.

#

OP: tai tehdä erilaiseksi. (kirjoittaa tauluun). eli muuttaa ja muuttua sanan ero on oikeastaan se, muuttaa on tehdä erilaiseksi, muuttua on tulla erilaiseksi. (kirjoittaa tauluun). ymmärrätkö näiden sanan eron, tulla erilaiseksi ja tehdä erilaiseksi. vähän samanlainen mutta

#

OP: tässä ihminen tekee, tässä kukaan (rykäisy) ei tee, vain tapahtuu. (näyttää taululta). esimerkiksi voit sanoa, sää muuttuu, sää tulee erilaiseksi, mutta et voi sanoa että joku muuttaa sään, jos minä muutan sään, en minä voi tehdä, sitä (10.27)

Venäjänkielinen käänkösvastine ei välttämättä vastaa täysin merkitysaltaan suomenkielistä sanaa, mikä vaikeuttaa entisestään opettajan työtä. Koska opettaja ei tunne juuri ollenkaan venäjän kieltä, ei hän voi myöskään tietää, mitkä selitettävän sanan merkityksistä venäjänkielinen käänkösvastine korvaa. Tämän takia polyseemisten sanojen kohdalla sanan merkityskentän tarkka selvittäminen erilaisten sananselityskeinojen avulla on välttämätöntä. Kaikissa edellisissä esimerkkitalanteissa opettaja ilmaiseekin heti sananselityksen alussa, että selitys koskee merkitysaltaan polyseemistä sanaa. Tämä on tyypillistä opettajan toiminnalle hänen selittäessään monimerkityksisiä sanoja. Esimerkeissä (28) ja (30) opettaja löytää verbeille *kuulua* ja *muuttaa* kaksi merkitystä, *laskea*-verbi (29) taas saa selityksessä kolme merkitystä ja käyttöyhteyttä.

Nationin mukaan opettajan tulee polyseemisten sanojen kohdalla päättää, mitkä sanan merkityksistä hän opettaa oppilailleen (Nation 1990: 57). Luonnollisinta olisi tietysti aloittaa sanan selittäminen sen yleisimmästä merkityksestä, jota voitaisiin tämän perusteella kutsua lekseemin päämerkitykseksi (Kangasniemi 1997: 48–48). Edellisten esimerkkien selitettävistä sanoista ei voi selkeästi erottaa niiden päämerkityksiä ja sivumerkityksiä, sillä sanojen sisältämät merkitykset ovat käytöltään ja esiintymiseltään hyvin yleisiä. Eri asia on, miten opettaja havainnollistaa näitä merkityksiä ja saa sanan sisältämät merkityserot esille sananselityksessään.

Usein tämä tapahtuu antamalla esimerkkejä, jotka selventävät eri merkitysten käyttöyhteyksiä. Esimerkissä (28) opettaja keksii tilanne-esimerkkejä verbistä *kuulua*, jotka selventävät verbin kahta toisistaan aika lailla poikkeavaa merkitystä. Naapuriluokan opettaja Ilkka puhuu kuuluvalla äänellä, joten ääni *kuuluu* luokkaan. Merkityserojen

havainnollistaminen jatkuu tilanteeseen sopivalla esimerkillä, jossa opettaja nappaa käteensä harjoitusvihon ja sanoo sen *kuuluvan* yhdelle oppilaista. Myös esimerkissä (29) opettaja käyttää esimerkkiä havainnollistamaan matemaattista laskemista. Muutoin edellisissä esimerkeissä sanojen sisältämiä eri merkityksiä havainnollistetaan parafrasein, mikä on tyypillinen selittämiskeino myös selvitetessä polyseemisten sanojen merkityssuhteita. Hinnan laskemista kuvataan ilmaisulla *hintaa halpenee*, kun taas muuttamista opettaja kuvaa *vaihtaa taloa ja tehdä erilaiseksi* -ilmauksilla.

Oleellisinta polyseemisten sanojen merkitysten havainnollistamisessa on osoittaa juuri ne käyttöyhteydet, joissa sanan kutakin merkitystä voidaan käyttää. Yleensä konteksti määrittää sen, mikä sanan merkityksistä on ajankohtainen (Kangasniemi 1997: 48, Karlsson 1994: 197–198). Usein polyseemisten sanojen selitys lähteekin liikkeelle sanan tekstissä saamasta merkityksestä, josta edetään tarkastelemaan sanan muuta merkityskenttää. Seuraavissa esimerkeissä selityksen lähtökohtana on juuri sanan tekstissä saama merkitys, johon opettaja viittaa *tässä* tai *tässä tekstissä* -ilmauksilla.

(31)

OPP: valvoo?

OP: valvoa oli se, katsoa vahtia. tässä ei tarkoita että poliisi ei nuku, vaan, että poliisi katsoo poliisi vahtii. (2.19)

(32)

OP: uudistaa?

#

OP: mm, miten sanoisit suomeksi uudistaa toisella tavalla

OPP1: tehdä vielä /kerran/

OPP2: /useampi/

OP: tehdä uudennaiseksi, uudeksi. (köhii). öö tällä on oikeastaan kaksi merkitystä. (kirjoittaa taululle). on uudistaa, on, tässä tekstissä, tehdä uudeksi, tehdä uudennaiseksi, tehdä toisella tavalla kuin ennen. on sitten, se toinen merkitys, melkein sama, se minkä X sanoi. (kirjoittaa tauluun). tehdä vielä kerran tai tehdä toisen kerran. se on vähän harvinaisempi, ei ole niin tavallinen. (laittaa tämän merkityksen sulkuihin taululla)

(5.16)

(33)

OP: ää, hallita?

#

OP: hmm. aa, hallita sanalla on myös kaksi merkitystä ainakin. kirjoitapas. (kirjoittaa tauluun). mikäs, tässä on hallita tarkoittaa, johtaja hallitsee

#

OP: eli, suomeksi. mitä johtajalla on?

OPP1: valtaa

OP: niin. (kirjoittaa tauluun). toinen hallita. hallitsetko sinä hyvin verbin taivutuksen?

OPP2: opiskelu

OP: osata. (kirjoittaa tauluun). osata hyvin.

#

OP: mutta vain tästä merkityksestä tulee hallitsija. (merkitsee tämän taululle). miten sanot toisella tavalla, hallitsija?

OPP: mm johtaja

OP: johtaja, se jolla on valta. ää (5.19)

Sanan tekstissä saama merkitysyhteys rajaa valmiiksi sanan merkityskenttää, sillä teksti osoittaa, minkälaisen sanojen kanssa ja missä asiayhteydessä selitettävä sana voi ainakin esiintyä. Opettajan antama sananselitys toimii näin ikään kuin lisäyksenä tekstin synnyttämään sanan viittausalaan. Esimerkissä (31) *valvoa* on tekstissä merkityksessä *vahtia*, minkä opettaja selittää kieltämällä ensin sanan toisen merkityksen vastakohtaan, *ei nukkua*, avulla. Esimerkissä (33) *hallita*-verbin päämerkitykseen päästään kiinni synonyymisen verbin *johtaa* kautta. Samalla *johtamiseen* assosioidaan substantiivi *valta*, mikä on omalta osaltaan kuvaamassa näiden sanojen välisiä suhteita sekä *hallita*-verbin luonnetta. Sanan päämerkityksestä edetään tarkastelemaan sen toista merkitystä eli hallitsemista, joka liittyy osaamiseen. Sananselityksen lopussa opettaja antaa vielä tietoa sanojen johtamissuhteista kertoessaan, mistä merkityksestä johdetaan tekijännimi *johtaja*. Huomioitavaa on, että esimerkissä (32) opettaja antaa tietoa myös sanan kahden eri merkityksen esiintymistiheydestä. Tässä esimerkissä opettaja siis eksplisiittisesti ilmaisee, että *uudistaa*-verbin päämerkitys on *tehdä uudelleen* ja sivumerkitys *tehdä uudestaan*, sillä tätä merkitystä käytetään harvemmin.

Seuraavassa esimerkissä (34) oppilaat tuntevat yhden merkityksen sanalle *kanava*, joka ei kuitenkaan ole tekstissä esiintyvä tai opettajan hakema merkitys. Heille *kanava* on ensisijaisesti merkityksessä *televisiokanava* eli tiedon ja viihteen välittämisen väylä (NS 2002: 178 → kanava).

(34)

OP: aa, ensin keksitään höyrylaiva kun keksitään höyrylaiva ihmiset alkavat tehdä kanavia, tiedät **kanavan**?

OPP1: joo

OPP2: kanavan

OP: mm. aa tiedätkö minkä nimisiä kanavia tehtiin?

OPP3: en

OP: tiedätkö mikä kanava on öö...

OPP1: yle yksi

(yhteistä naurua)

OP: joo, mutta vesikanava

/#

OP: / aa tiedätkö mikä on kanava suomen ja venäjän välissä?

#

OP: mm viipurin venäjä. saimaan kanava, tiedätkö mikä on saimaa?

OPP1: en
 OP: saimaa on järvi
 #
 OP: saimaan kanava, onkohan täällä suomen kartta? (vetää kartan alas). saimaa, on jä-
 on aika iso järvi (osoittaa kartalta)
 OPP1: joo
 OP: täällä ja saimaan kanava menee saimaalta /viipuriin (näyttää kartalta)
 OPP2: /ai viipuriin
 OPP1: venäjä
 # (oppilaat tulevat katsomaan lähempää karttaa)
 OP: mm. (vetää kartan ylös). suomessa esimerkiksi saimaan kanava (kirjoittaa
 tauluun). kuuluisa on myös suetsin kanava, suets ei ole suomessa, iso kanava, aa...
 OPP1: tämä voi tehdä kanal
 OPP: (yhdessä) kanal, kanal
 #
 OPP1: suezi, ai mitä suezin
 OP: suets vaikka. (kirjoittaa tauluun) (12.16)

Opettaja aloittaa sananselityksen viittaamalla sanan sisältämien merkitysten välisiin eroihin. Tekstissä puhutaan vesikanavasta, kun taas oppilaat puhuvat televisiossa olevasta kanavasta. Opettaja katsoo tarpeelliseksi antaa esimerkkejä maailmassa olevista vesikanavista, minkä avulla hän toivoo sanan merkityksen aukenevan oppilaille. Tässä opettaja siis liittää selitykseensä maailmantiedon eli ensyklopedisen tiedon. Pääesimerkkinä selityksessä toimii Venäjän ja Suomen välissä oleva Saimaan kanava, minkä opettaja luultavasti valitsee esimerkiksi sen tuttuuden takia. Käy kuitenkin ilmi, että oppilaat eivät tiedä Saimaan kanavaa, joten opettaja päättää näyttää tämän kartalta. Niinpä sananselitys saa myös non-verbaalisia piirteitä, sillä sananselitystä havainnollistetaan apuvälineen eli visuaalisen kuvan avulla, mikä tekee sanan tarkoitteesta mahdollisimman konkreettisen oppijoille.

Polyseemisen sanan selittämisessä juuri sanan merkityserojen havainnollistaminen elävästi niin, että nuo eri merkitykset jäävät oppilaan mieleen, on haasteellista. Kaikista ihanteellisinta olisi, että sana opittaisiin sen sanahahmon tunnistamisen ja tarkoitteen tuntemisen lisäksi myös produktiivisesti. Nyt polyseemisten sanojen oppiminen on lähinnä sanojen erilaisten merkitysten havainnollistamista ja näyttämistä; opettaja kertoo oppilaille sanojen eri merkityksistä ja osoittaa ne esimerkkitalanteet, joissa sanaa voidaan käyttää. Oppilaat pääsevät itse käyttämään sanoja harjoitusvihkon teksteihin liittyvissä tehtävissä, jotka ovat pääasiallisesti tekstin sisältöön keskittyviä kysymyksiä. Yhdessä opettajan kanssa täytetään vihkosen sanalistoja, joihin sanat käännetään venäjäksi, kerätään tunneilla esiintyviä uusia sanoja sekä täydennetään sanoja niiden puuttuvilla merkityksillä. Opettaja kontrolloi oppilaiden sanaston oppimista ja samalla sanojen eri merkitysten hallitsemista sanakokein, joissa oppijat joutuvat joskus rakentamaan lauseen kysytyn sanan ympärille. Onkin aiheellista

kysyä, johtaako tällainen sanaston oppiminen pitkäkestoiseen sanaston hallintaan, ja ennen kaikkea tukeeko se maahanmuuttajien niin kipeästi tarvitsemaa käytännön kielitaitoa. Tätä kysymystä tarkastelen aineiston analyysia seuraavassa päätäntöosiossa.

4.2.2 Synonymia

Synonymialla tarkoitetaan kahden eri lekseemin samanmerkityksisyyttä, joka voi kuitenkin olla eriasteista. Täydellisellä synonymialla tarkoitettaisiin merkityssuhdetta, jossa sanojen merkitykset ovat niin toisiaan vastaavat, että periaatteessa sanat voisivat korvata toisensa kontekstissa kuin kontekstissa. (Karlsson 1994: 202–207.) Käytännössä tällainen on kuitenkin miltei mahdotonta, sillä usein merkitysten välillä on tyyllisiä eroja (Carter 1987: 19). Tämä rajoittaa hyvinkin yhteneväisten synonyymien käyttämistä korvaamassa toisiaan kaikissa konteksteissa. Yleensä kun puhutaan synonymiasta, puhutaankin lekseemien osittaisesta synonymiasta (Gairns & Redman 1986: 23). Kun lekseemien välillä on pieniä semanttisia tai syntaktisia eroja, kutsutaan näitä lähisyronyymeiksi (Karlsson 1994: 202–207). Tämän perusteella Järvinen on pro gradu -tutkielmassaan jakanut synonyymit kahteen luokkaan: 1) viittausalaltaan yhteneviin, mutta tyyllisesti toisistaan mahdollisesti poikkeaviin synonyymeihin sekä 2) viittausalaltaan vain osittain yhteneviin synonyymeihin (Järvinen 2001: 208–209).

Synonymiaa voitaisiin tarkastella asteittaisena ilmiönä, jonka toisessa päässä olisivat absoluuttiset synonyymit ja toisessa taas ne lekseemit, joiden välillä on vähemmän semanttista samankaltaisuutta. Suurin osa synonyymeista sijoittuisi tämän jatkumon keskivälille, jolloin näiden synonyymien merkityksissä on paljon samankaltaisuutta, mutta myös jonkinlaista eroavaisuutta. Yleensä keskeinen merkitys näillä synonyymeilla on sama, mutta ne eroavat toisistaan ekspressiivisessä merkityksessä. Tämä tarkoittaisi sitä, että jatkumon alkupäähän eli absoluuttiseen synonymiaan sijoittuisi hyvin vähän synonyymeja. Luonnollisessa kielessä sanotaankin olevan erittäin vähän absoluuttisia synonyymeja, joiden merkitys olisi täysin yhteneväinen kontekstissa kuin kontekstissa. (Olkinuora 1992: 114, 119–120.) Synonyymisanakirjansa johdannossa Harri Jäppinen toteaaakin, että sanakirjasta olisi tullut todella ohut, jos siihen olisi hyväksytty vain täydet eli absoluuttiset synonyymit (Jäppinen 1999: 7). Absoluuttista synonymiaa voi testata sijoittamalla synonyymeja erilaisiin lauseyhteyksiin, mikä yleensä paljastaa synonyymeja erottavat merkitys- ja tyylipiirteet. (Olkinuora 1992: 114, 119–120.)

Aineiston sananselityksissä synonymiaa esiintyy eniten kaikista merkityssuhteista. Kaiken kaikkiaan opettaja käyttää synonymiaa selityskkeinona 23 sananselityksen tilanteessa, mikä tarkoittaa noin kymmenesosaa koko aineistosta. Myös Järvisen sananselityksiä koskevassa tutkimuksessa sanoja selitettiin useasti synonymian avulla. Hänen aineistossaan kaikkien muiden sanaluokkien sanoja paitsi numeraaleja selitettiin synonyymein (Järvinen 2001: 208–209). Näin on myös omassa aineistossani, jossa verbejä selitetään eniten synonyymeillä ja hyvänä kakkosena tulevat substantiivit. Synonymian yleisyys selityskkeinona perustuu varmasti siihen, että synonymia on varsin nopea, vaivaton ja tehokas sananselityksen keino (Gairns & Redman 1986: 23). Sen avulla tuntematon merkitys voidaan pikaisesti korvata tutulla lekseemillä, jonka merkitys on lähes sama kuin alkuperäisen tuntemattoman lekseemin merkitys.

Joskus opettajan olisi hyvä tuoda esille selityksessään myös se merkitysvivahde, jonka perusteella lekseemien merkityskentät eroavat toisistaan, varsinkin jos tällä on kontekstissa merkitystä erottava tehtävä. Tämän voisi toteuttaa osoittamalla oppijoille ne käyttöyhteydet eli kontekstit, joissa kukin synonyymiparin jäsenistä yleensä esiintyy. Usein tämä ei kuitenkaan ole tarpeellista eikä mahdollistakaan aikapulan takia. Voi myös olla, että tällöin selityksestä tulisi oppijoille kielellisesti liian vaikeaselkoinen. Monesti opettaja tyytyykin vain toteamaan selitettävän sanan synonyymien kuten seuraavissa esimerkeissä.

(35)

OPP1: tarja, mitä se on **säilyä, säilyttää?**

OP: säilyä on pysyä

OPP2: #

OP: (osoittaa OPP2:sta ja sanoo “mmm“. arvelee siis, että tämä sanoi oikean sanan).
joo. pysyä samanlaisena (2.11)

(36)

OPP: **osallistua?**

OP: osallistua taisi olla sanastossa

#

OP: osallistua. olla mukana

OPP: kokoontua?

OP: ää yks kerrallaan. osallistua olla mukana, mennä mukaan

OPP1: kokoontua

OPP2: #

OP: ihmiset rakkaat yksi kerrallaan. osallistua, on täällä (näyttää vihkoa) tässä, olla mukana, kokoontua mm oliko muita uusia sanoja?

OPP: ei ollu

OP: okei hyvä (2.18)

(37)

OP: (lukee tekstiä) kun otto von bismarkista tulee preussin pääministeri, hänen päämääräkseen tulee saksan yhdistyminen. kun sota tanskan ja ranskan kanssa on ohi, saksasta tulee keisarikunta vuonna tuhatkahdeksansataaseitsemänkymmentäyksi.

OPP1: mikä **keisari**?

OP: ää saksasta tulee yksi maa (piirtää valtion rajat ilmaan) ja keisari on saksan johtaja (puhuu tässäkin käsillä)

OPP2: ☐

OP: nyt, ää nyt on yksi saksa, aikaisemmin oli monta saksankielistä maata (näyttää tämän käsillä). nyt on yksi saksa ja saksan johtaja on keisari. (6.12)

(38)

OP: **hallita**?

#

OP: mikä on toinen sana suomeksi, hallita?

OPP1: johtaa

OP: mm, johtaa (9.4)

Synonymian käyttäminen sanan merkityksen selvittämisessä edellyttää sitä, että oppilaat tuntevat selitettävän sanan synonyymien. Parhaimmillaan synonymian avulla voidaan laajentaa ja toisaalta taas tarkentaa jonkin lekseemin merkityskenttää. Synonyymi sanoo saman asian hieman toisella tavalla tuoden oman sävynsä kuvaamaan kahden miltei samanmerkityksisen sanan merkityskenttää. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että synonyymien välillä vallitsee hienoja merkitys- tai tyylieroja. Esimerkiksi verbi *tehdä* on kielen yleisempiä verbejä, sillä se kattaa kaikenlaisen tekemisen. Sitä semanttisesti lähellä on verbi *valmistaa*, jonka opettaja on esimerkkitilanteessa (39) yhdistänyt synonyymisesti verbiin *tehdä*. *Valmistaa* on yhdentyypistä tekemistä, jota voitaisiin luokitella systemaattiseksi, suunnitelluksi tekemiseksi. Nykysuomen sanakirjan määritelmän mukaan *valmistaminen* on ensisijaisesti tuotteen tarkoituksellista aikaansaamista (NS 2002: osa 6 → valmistaa). Seuraavassa esimerkissä opettaja tuo esille sen, etteivät verbit *tehdä* ja *valmistaa* merkitse aivan samaa, mutta niiden merkitykset ovat lähellä toisiaan.

(39)

OP: hmm, mikä olisi, ihan tuttu sana, sama melkein kuin **valmistaa**. (kirjoittaa tauluun)

OPP1: tehdä

OP: mm. (kirjoittaa tauluun). lisää sanastoon

(5.25)

Useissa sananselostuksissa opettaja eksplisiittisesti osoittaa, että kyse on lähisynonyymeista, jotka eivät merkitykseltään täysin vastaa toisiaan. Tämä tapahtuu käyttämällä ilmauksia *sama melkein kuin*, *suunnilleen sama* tai *vähän sama*. Tämän tarkemmin opettaja ei kuitenkaan

lähde määrittelemään synonyymien välistä suhdetta; niiden välisiä merkityseroja tai yhtäläisyyksiä.

Myös seuraavissa esimerkeissä opettaja selittää sanojen merkityksiä niitä merkitysaltaan laajemmilla, niin sanotuilla kattoverbeillä. Esimerkissä (40) opettaja korvaa verbin *kehittää* hänen mielestään synonyymisillä verbeillä *keksii* ja *tekee*. *Kehittää* on siis opettajan mukaan eräänlaista tekemistä, johon liittyy keksimistä. Esimerkissä (41) opettaja taas selittää *vaatia*-verbiä *haluta*-verbin kautta. Hänen mielestään vaatiminen on voimakasta haluamista, jota hän esittää oppilaille non-verbaliikan keinoin. Opettaja tehostaa sanallista viestiään lyömällä nyrkillä pöytään, mikä toimii dramaattisena esimerkkinä vaatimisesta. Tässä sananselityksen esimerkissä pelkkä synonyymi ei siis opettajan mielestä riitä tarpeeksi hyvin selittämään *vaatia*-sanan merkitystä, jolloin hän ottaa käyttöön muita sananselityksen keinoja.

(40)

OP: **kehittää** ää ää keksii, tekee

OPP1: mm

OP: (jatkaa lukemista) (11.1)

(41)

OPP: mitä tarkoittaa **vaatia**?

OP: anteeksi?

OPP: *vaatia* (osoittaa sanaa vihosta)

OP: aa *vaatia* on, *haluta*, vähän sama, mutta *haluta* oikein minä haluan (sanoo tämän painokkaasti + lyö nyrkillä pöytään). minun pitää saada (4.3)

Ensimmäisessä esimerkissä (40) opettaja lukee ääneen harjoitusvihkon uutta tekstikappaletta, toinen esimerkki (41) on tilanteesta, jossa oppilaat tekevät tunnilla itsenäisesti harjoitusvihkon tehtäviä. Esimerkit osoittavat, miten vaivaton ja nopea synonymia on sananselityksen keinona, etenkin jos tuntematon sana esiintyy tunnilla käsiteltävässä tekstissä. Tällöin opettajan ei tarvitse uhrata sananselittämiselle paljonkaan aikaa, sillä synonyymi kertoo lyhykäisyydessään oppilaille uuden sanan merkityksen. Onnistuessaan tämä tarkoittaa sitä, ettei opettajan tarvitse lähteä selittämään sanaa muilla sananselityksen keinoilla, jolloin tekstin käsitteleminen voi jatkua välittömästi. Synonyymi onkin kuin suomenkielinen käännösvastine suomenkieliselle sanalle. Kun opettaja ei juuri osaa venäjää, joutuu hän turvautumaan kohdekielisiin sananselityskeinoihin. Synonymia ei kuitenkaan toimisi sananselityksen keinona vasta-alkajien ryhmässä. Toimiakseen synonymia vaatii sen, että oppijoilla on jo olemassa jonkinlainen toisen kielen perussanasto.

Aineistossa synonyimia sananselityksen keinona on yleinen erityisesti käsiteltäessä uutta tekstiä tai käytässä läpi kappaleisiin liittyvää sanastoa sanalistojen muodossa. Seuraavat kaksi esimerkkiä ovat tilanteista, joissa käydään läpi tekstikappaleen sanastoa.

(42)

OP: mitäss, tarkoittaa (tekee käsillään hiljaa olemisen merkin). shh (vie sormen suun eteen). shh. mitä tarkoittaa muut?

#

OPP1: lehmä (nauria)

OP: juu. juu juu, mutta, ää lehmä ammuu, mutta tässä muut tarkoittaa. ää, toinen

OPP2: venäjäksi lehmä sanoo muu

#

OP: muu?

OPP2 + OPP4: muu

OP: suomeksi myös muu tai ammuu

(nauria)

OP: tässä, muu on suunnilleen sama kuin toinen ja se +++ mm, voitais lisätä sinne (kirjoittaa taululle muu = toinen). lisää sanastoon. muu, tai toinen

#

+++ (4.7)

(43)

OP: eli, muu oli joku toinen. ää, tämä kynä on huono, saanko muun kynän, saanko jonkun toisen kynän, tämä on huono. mm, pysyvästi?

#

OP: hmm (hyväksyvä)

#

OP: muu, pysyvästi (osoittaa a:lle vihkosta). muu venäjäksi. hei tshyy (näyttää kädellään hiljaa olemisen merkin). muu, venäjäksi, muu

(4.8)

Molemmissa esimerkeissä (42, 43), jotka ovat oikeastaan osa samaa keskustelua, pohdiskellaan *muu*-lekseemin merkitystä. Esimerkeissä opettaja selittää *muu*-lekseemin merkityksen synonyymisen sanan, *toinen*, avulla. Ensimmäisessä esimerkkitarkkelmassa oppilaat tuntevat *muu*-sanan merkityksessä *lehmä ammuu*. Keskustelussa käy ilmi, että sekä venäjän että suomen kielessä lehmä äänтелеe samalla tavalla eli sanoo *muu*. Tämä on hauska esimerkki sanojen homonymiasta eli samanmuotoisuudesta. Homonymiasta on kyse silloin, kun kahdella samanasuisella sanalla on täysin toisistaan poikkeava merkitys. Tästä hyvänä esimerkkinä on lekseemi *kuusi*, jolla voidaan ilmaista sekä lukusanaa kuusi että yhtä havupuulajia. Homonymiassa merkityksillä ei siis ole mitään suoraa yhteyttä toisiinsa. (Kangasniemi 1997: 44, Karlsson 1994: 197.)

Seuraavat sananselityksen esimerkit ovat tilanteista, joissa käydään läpi uutta tekstikappaletta niin, että opettaja lukee tekstin ääneen oppilaille.

- (44) OP: eli kuuntele ja kun et ymmärrä jotain sanaa, stop (tekee tämän kädellä ilmaan), kysy. (alkaa lukea) liberalismi tai ote- (tuskastuu itseensä ja päristää ilmaan). uudet aatteet. liberalismi, on latinan kielessä vapaus. liberalistit ovat porvareita, ja he ovat opiskelleet paljon. he haluavat uudistaa yhteiskuntaa. he haluavat, että valta kuuluu kansalle, ei hallitsijalle. **hallitsija, johtaja**.
(6.3)
- (45) OP: (alkaa lukea tekstiä) +++ tiedätkö mikä on **sekä**?

OP: hmm, suomeksi sama kuin. (* odottaa että oppilaat täydentävät lauseen) sama?
OPP1: sama kuin öö vielä
OP: joo tai?
OPP2: / li- lisäksi
OP: /ihan tavallinen sana/. lisätäkää tämä vielä. (kirjoittaa tauluun). sekä on sama kuin ja
OPP2: aa
OP: lisää tämä, kirjoita (10.36)
- (46) OP: (jatkaa lukemista) **merkittävä**?

OP: mikä toinen sana voisi olla merkittävä, suomeksi?
OPP1: tär- tärkeä
OP: joo, tärkeä. (10.38)
- (47) OPP1: mitä tarkoittaa **ei, eikä**?
OP: ei (nyökkäys). aa ei myös
OPP1: aa hmm

OPP1: hmm
OP: ei saa työtä yliopistosta ei myös lehtimiehenä. (jatkaa lukemista) (13.6)
- (48) OP: (lukee tekstiä). kommunistinen puolue haluaa että sosialistinen yhteiskunta syntyy **aseellisella vallankumouksella**. /sosiaalinen
OPP1: /aseellis-
OP: aseiden kanssa
(13.7)

Kolmessa ensimmäisessä esimerkissä (44, 45, 46) opettaja itse valitsee tekstistä ne sanat, joiden hän arvelee olevan tuntemattomia tai kaipaavan lisää selvitystä. Muissa esimerkeissä taas kysymykset tulevat oppilailta, jolloin he valitsevat selitettävät sanat. Miltei kaikissa esimerkeissä opettaja ei jää selittämään sanaa enää muiden keinojen avulla, vaan jatkaa

synonyymien antamisen jälkeen suoraan tekstin lukemista. Tästä poikkeuksen tekee esimerkki (47), jossa opettaja sijoittaa synonyymien selitettävän sanan paikalle tekstiin.

4.2.3 Vastakohtaisuus

Aineiston sananselityksissä opettaja käyttää vastakohtaisuussuhdetta hyväkseen huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi synonymiaa. Vastakohtaisuutta esiintyy yhteensä yhdessätoista aineiston sananselityksessä ja useimmiten sen avulla selitetään adjektiiveja. Tämä poikkeaa Järvisen tutkimustuloksista, sillä hänen aineistossaan vastakohtasuhteen avulla selitettiin etupäässä verbejä (Järvinen 2001: 216). Omassa aineistossani vastakohtaisuussuhteen käyttämisellä osana sananselitystä on selkeästi kaksi funktiota. Enimmäkseen opettaja laajentaa sen avulla oppilaiden sanavarastoa kyselemällä selitettävälle sanalle sen vastakohtaa. Samalla kyseleminen toimii ymmärtämisen varmisteluna; opettaja tarkistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet selitettävän sanan merkityksen. Ymmärtämisen merkinä on, että oppijat osaavat antaa selitettävälle sanalle sen vastakohtaan.

(49)

OP: ja vielä yksi vastakohtapari. jos on jalkapallopeleä tai sota, toinen puoli (nostaa sormensa pystyyn ja heiluttelee niitä) ja toinen
OPP: hävitä, voittaa (1.2)

(50)

OP: rauha?

OP: mikä on rauhan vastakohta?
OPP1: sota
OP: hmm

OP: lisää. sota (kirjoittaa taululle rauha vastakohtanuoli sota)
OPP1: sota, rauha
OPP2: rauhallinen sota
(yhteistä naurua) (4.10)

(51)

OP: kallis

OP: /mitäs on
/#
OP: (kirjoittaa tauluun). mikäs on kalliin vastakohta?
OPP: halpa
OP: halpa tai halpa on vähän sellainen huono, voi olla vähän. mutta mikä on sellainen jos haluat sanoa hyvän sanan ei halpa vaan
OPP1: edullinen

OP: mm edullinen. (kirjoittaa tauluun). mutta normaalisti halpa
(10.19)

Ymmärtämisen varmistaminen on tärkeää myös opettajan omaa työtä ajatellen. Yleensä oppijat antavat sanan merkityksen venäjänkielisenä käännösvastineena, jolloin opettaja ei voi kuin aavistella, ovatko he osanneet kääntää selitettävän sanan oikein. Jos he kuitenkin osaavat antaa selitettävälle sanalle tämän vastakohtadan, he luultavasti ovat myös ymmärtäneet selitettävän sanan merkityksen. Tämä perustuu vastakohtaparien välisiin semanttisiin suhteisiin, joille luonteenomaista on niiden ristiriitaisuus. Leksemeillä, jotka ovat toistensa vastakohtat, on toisaalta hyvin paljon niitä yhdistäviä merkityspiirteitä, mutta ainakin yksi ratkaiseva merkityspiirre, jonka osalta niiden merkitykset eroavat toisistaan.

Pääpiirteittäin vastakohtaisuudessa on kyse kahden leksemin yhteensopimattomuudesta, joka voi olla luonteeltaan hyvin eriasteista ja -muotoista. Onkin olemassa erilaisia vastakohtaisuuden lajeja kuten asteittainen vastakohtaisuus (*vanha – nuori*), komplementaarisuus eli täydentävä vastakohtaisuus (*auki – kiinni*) sekä käänteinen vastakohtaisuus eli konversio (*ostaa – myydä*). (Kangasniemi 1997: 59–63.) Selittäessään sanojen merkityksiä vastakohtaisuussuhteen kautta opettaja ei erikseen kiinnitä huomiota vastakohtaisuuden eri lajeihin, mutta kuitenkin käyttää näitä selityksissään hyväkseen.

Edellisissä esimerkeissä (49, 50 ja 51) opettajan ei tarvitse lähteä selittämään sanojen merkityksiä enää muiden selityskeinojen avulla, sillä oppilaat löytävät nopeasti oikeat vastakohtaparit. Esimerkissä (51) opettaja nostaa kuitenkin tarkastelun alle leksemin *kallis* vastakohtien, *halpa* ja *edullinen*, väliset sävyerot. Samalla hän implisiittisesti puhuu näiden sanojen käyttöyhteyksistä. *Halpa* on enemmän puhekielinen sana ja siihen voi joskus liittyä negatiivisia assosiaatioita, kun taas *edullinen* on virallisempi, positiivisesti väritynyt ja usein asiateksteissä esiintyvä sana. Tässä yhteydessä opettaja siis selittää, millä tavalla nämä kaksi synonyymia eroavat toisistaan.

Myös ensimmäisessä esimerkissä (49) opettaja evästää oppilaita implisiittisesti muunkinlaisella selitettävään sanaan liittyvällä tiedolla. Esimerkissä opettaja hakee kahta merkitykseltään vastakkaista verbiä, *hävitä* ja *voittaa*, jotka hänen mielestään liittyvät reaali maailman asioihin sota ja jalkapallopeli. Verbiparia siis yhdistää toisiinsa niiden samanlainen viittausala. Opettaja vielä tarkentaa selitystään sanomalla, että näissä molemmissa, sekä sodassa että jalkapallopelissä, on kaksi vastakkaista puolta. Antaessaan oppilaille nämä vihjeet opettaja tulee samalla rajanneeksi vastakohtaparin *hävitä* ja *voittaa* merkityskenttien rajoja. Hän kertoo oppilaille, mitkä asiat yhdistävät ja toisaalta taas erottavat

nämä kaksi verbiä toisistaan. Tehostaakseen vielä selostustaan ja viestinsä perille menoa opettaja käyttää selityksessään non-verbaalisia eleitä ja ilmeitä kuvaamaan sodan ja jalkapallopelin kahta vastakkaisista puolta. Kaiken kaikkiaan opettajan selitys viestii vahvasti siitä, että kyseessä on käänteinen vastakohtaisuus eli konversio. Tämä vastakohtaisuuden laji esittää saman suhteen kahdesta vastakkaisesta näkökulmasta (Kangasniemi 1997: 61).

Toisessa esimerkissä (50) huomioitavaa on, miten oppija hupailumielessä yhdistää vastakohtaparin *rauha - sota* jäsenet toisiinsa. Tällöin saadaan aikaan ilmaus *rauhallinen sota*, joka ei merkitykseltään ole tosi. *Sota*-käsite ei pidä sisällään rauhallisuuden merkityspiirrettä vaan päinvastaisesti sotaan liitetään vahvasti rauhattomuuden ja väkivaltaisuuden piirteitä. Oppijan ilmaisu on merkityksellinen siinä mielessä, että se osoittaa hänen sisäistäneen jotakin oleellisesti sanojen liittämistä ja yhdistymisestä toisiinsa. *Rauhallinen* ja *sota* ovat sanoja, jotka tuskin koskaan esiintyisivät yhdessä. Toki ne voivat esiintyä samassa lauseyhteydessä, mutta sanojen vastakkaiset merkitykset estävät niiden liittämisen suoraan toisiinsa.

Toinen tärkeä vastakohtasuhteen käyttämisen funktio aineiston sananselityksissä on oppijoiden sanaston laajentaminen. Kyselemällä opettaja selvittää, ovatko oppilaat ymmärtäneet selitettävän sanan merkityksen, minkä jälkeen ruvetaan yhdessä etsiskelemään selitettävälle sanalle tämän vastakohtaa. Omassa sanaston opettamisen oppaassaan Nation painottaa, että selitettävän sanan vastakohta tulisi opettaa vasta sen jälkeen, kun oppilaat hallitsevat ensimmäisen käsitteen merkityksen. Näin vältetään sanojen merkitysten sekoittuminen toisiinsa sekä kevennetään kielen oppijan uusien sanojen omaksumisen määrää. Tällöin oppijan muisti ei kuormitu liian monilla uusilla sanoilla. Käytännön opetustyössä tämä tarkoittaisi sitä, että vastakohtaparin jäsenet tulisi opettaa erikseen niin, että näiden oppimisen välillä kuluisi aikaa. (Nation 1990: 45–47.)

Seuraavissa esimerkeissä oikean vastakohtadan löytyminen ei olekaan niin yksinkertaista vaan selitettäville sanoille haetaan yhdessä neuvotellen merkitykseltään sopivaa vastakohtaa.

(52)

OP: **yleinen?**

#

OP: (kirjoittaa tauluun). mikäs on, yleisen vastakohta

OPP1: hen- henkilökohtainen

OP: se oli julkinen ja henkilökohtainen yleinen (jättää tähän täytettävän tauon) vähän ehkä jos- se on harvinainen harvinainen merkitys

OPP2: oma. (naurhdus)

OPP3: erityinen. (venäjää). ää tällainen

OP: ä ä (pyörittää päätä), ää yleinen, on sellainen on paljon, jos joku vaikka voit sanoa jänis on yleinen eläin, jäniksiä on paljon

OPP3: hmm

OP: ja jos eläimiä ei ole paljon, ne eivät ole yleisiä, ne ovat harvinainen, ne on vähän.
(kirjoittaa tauluun)

#

OP: harvinainen (10.21)

(53)

OP: **aseellinen?**

#

OP: hmm, mikäs on aseellisen vastakohta?

OPP1: rauhallinen

OPP2: rauhalli- nen

OPP3: rauhanomainen

OPP1: ää, mikä ero rauhallinen ja rauhanomainen?

OP: ää, rauhallinen voi olla ihminen tai koira tai ää tilanne voi olla rauhallinen tai rauhanom- se on minkäläinen, minä olen rauhallinen minä en ole ääh (esittää rauhatonta), mutta ää rauhanomainen on aina ei aseita, se on, ei ei ole aseita, voi olla rauhanomainen mielenosoitus, tiedätkö mielenosoitus?

OPP1: m m

OP: mielenosoitus on kun menet kadulle ja sinulla on plakaati (näyttelee tämän) ja, sit huudat

OPP2: entäs rauhanomainen?

OP: ää rauhanomainen on kun, et olet kun kävelet et lyö ketään, et sinulla ei ole aseita et halua tehdä pahaa

#

OP: mm. ää. oikeestaan rauhanomainen on vain aseellinen vastakohta, rauhallinen on iso voi olla rauhallinen tilanne, englannissa oli rauhallinen poliittinen tilanne, ei sotaa ei kapinaa, ihminen voi olla rauhallinen, voi olla rauhallinen mieli (osoittaa päätä).

(12.7)

Ensimmäisessä esimerkissä (52) oppilas tarjoaa lekseemin *yleinen* vastakohtaksi sanaa *henkilökohtainen*. Opettajan tätä seuraava kommentti osoittaa, että tunnilla on ilmeisesti opittu aikaisemmin vastakohtapari *julkinen* ja *henkilökohtainen*. Oppija siis sekoittaa keskenään selitettävän sanan ja tämän jo opitun vastakohtaparin, joiden merkityskentistä löytyy joitakin samoja piirteitä. Seuraavaksi opettaja kertoo hakeneensa sanaa *harvinainen*, mutta pyytää kuitenkin oppijoita selittämään tämän merkityksen suomeksi. Kun oppilaat eivät osaa selittää sanaa, antaa opettaja sanojen merkityksiä kuvaavan tilanne-esimerkin. Hän havainnollistaa lekseemien *yleinen* ja *harvinainen* suhdetta toisiinsa eläinesimerkin avulla. Mielenkiintoista on, miten opettaja löytää nopeasti tilanne-esimerkin sisällä vastakohtaparin jäsenille synonyymisia ilmauksia, jotka voitaisiin luokitella parafraseiksi. Opettajan mielestä jokin on *yleinen*, kun sitä on paljon. Kun jotakin taas on päinvastaisesti vähän eli sitä ei ole paljon, on tämä asia tai olio *harvinainen*.

Myös toisessa esimerkissä (53) oppilaat tarjoavat selitettävälle sanalle *aseellinen* useampia vastakohtia, joiden merkityseroa opettaja selittää kollokaatioiden avulla. Opettaja yhdistää mielentilan ja ilmapiirin sanaan *rauhallinen*, jonka vastakohtaa *rauhaton* hän esittää tätä kuvaavien non-verbaalisten liikkeiden avulla. Sanaan *rauhanomainen* opettaja yhdistää mielenosoituksen ja väkivallattomuuden, jota hän kuvaa ilmauksin *ei ole aseita, et lyö ketään, et halua tehdä pahaa*. Tässä kuten edellisessäkin esimerkissä vastakohtaa siis ilmaistaan selkeillä kielteisillä parafraaseilla ja negaatioilla. Tämän lisäksi esimerkissä huomioitavaa on, miten usein sananselitys johtaa toisen sanan selittämiseen. Alkuperäisessä sananselityksessä opettaja käyttää oppijoille tuntematonta sanaa *mielenosoitus* avaamaan selitettävän sanan *rauhanomainen* merkitystä. Oppilaat eivät kuitenkaan entuudestaan tunne sanaa, joten opettaja joutuu selittämään sen heille uusilla sananselityksen keinoilla.

Myös seuraavissa esimerkeissä selitettävän sanan merkitys ilmaistaan kieltolausein, joissa kielletään sanan vastakohta. Usein keskustelu on siis rakentunut kahdesta osasta. Ensimmäisessä todetaan selitettävä sana ja toisessa tämän vastakohta, jonka eteen tulee kieltosana. Tätä voitaisiin ilmaista kaavalla: **selitettävä sana + ei + vastakohta**. Näille selityksille on tyypillistä, että oppijat tuntevat entuudestaan jo selitettävän sanan vastakohdan. Näin jo opittu vastakohta tarjoaa lähtökohdan sananselitykselle. Myös Järvisen aineistossa vastakohtaa ilmaistiin edellä mainitun kaavan avulla sekä tämän lisäksi vastakohta- ja oppositio-termein (Järvinen 1999: 76). Aineistossani vastakohtaa ilmaistaan joko eksplisiittisesti vastakohta-termein kuten aikaisemmissa esimerkeissä tai edellä mainitun kaavan avulla.

(54)

OPP: **salaa?**

OP: ei, julkisesti. se on sanastossa. joo (2.21)

(55)

OP: **valvoa**

#

OP: hmm, valvoa sanalla oli kaksi merkitystä sano

OPP: ei nukkua katsoa

OP: joo, ei nukkua tai katsoa, vahtia (5.5.1)

Aineiston järjestyksessä neljännellä oppitunnilla opitaan aivan kuin puolihuolimattomasti suomen kielen etuliite *epä-*, jonka avulla sanan merkityksestä tulee päinvastainen.

(56)

OP: **onnistua?**

#

OP: (kirjoittaa taululle) mikäs on onnistua, vastakohta?

OPP1: ää, ei onnistua (nauria)

OP: vähän pitempi, melkein

OPP2: onnistuuko, epäonnistua

OP: hmm, epäonnistua (kirjoittaa taululle onnistua vastakohtanuoli epäonnistua)

(4.16)

Esimerkkitilanteessa opettaja ei jää selostamaan yleisesti *epä*-etuliitteen käyttömahdollisuuksia tai sen merkitystä kielenkäytössä, mikä voisi olla paikallaan, varsinkin kun kyseessä on jo edistyneiden kielen oppijoiden ryhmä. Keskustelusta käy ilmi, että asia ei ole ainakaan kaikille oppijoille tuttu, sillä oppija 1 lähtee ensin muodostamaan selitettävän sanan vastakohtaa negaation kautta. Lopulta kuitenkin yhdessä päädytään oikeaan sanan muotoon. Merkillepantavaa on, että opettajan puheessa on painotus etuliitteen kohdalla. Tämä voisi viestiä siitä, että opettaja haluaa puheellaan ikään kuin alleviivata etuliitteen ja tuoda sen erityisesti esiin muusta puheen virrasta.

Kaikissa aineiston esimerkeissä opettaja esittää vastakohtat enemmän tai vähemmän toisiin täydentävinä pareina. Yleensä selitettävän sanan vastakohta opitaan kuitenkin vasta siinä vaiheessa, kun oppijat osaavat selitettävän sanan jo ainakin tunnistamisen tasolla. Useimmat edellisistä esimerkeistä ovat tilanteista, joissa kerrataan aikaisemmin opittuja sanoja, jotka on parhaimmassa tapauksessa jo käännetty kotona tai tunnilla venäjäksi tai kyselty sanakokeessa. Vastakohtasuhteen avulla ei siis minun aineistossani selitetä juurikaan uusia sanoja. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ei yleensä käytä vastakohtaisuutta sananselittämisen keinona esimerkiksi käsiteltäessä uutta tekstiä, jolloin vastaan tulee paljon uutta sanastoa. Tämä tutkimustulos ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö vastakohtaisuussuhteen avulla voisi selittää myös uuden, tuntemattoman sanan merkitystä. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että selitettävän sanan vastakohta on oppijoille entuudestaan tuttu. Toki opettaja voi selittäessään uuden lekseemin merkitystä varustaa oppijat heti myös toisella uudella sanalla eli selitettävän sanan vastakohdalla. Tämä ei kuitenkaan ole sanan oppimisen ja mieleen jäämisen kannalta kovinkaan tehokasta sanaston oppimista, sillä oppijan muisti ei pysty käsittelemään kerrallaan kovinkaan montaa uutta sanaa.

4.2.4 Hyponymia ja meronymia

Harvinaisimpia aineistossa esiintyviä semanttisia suhteita ovat hyponymia eli sanojen hierarkkiset suhteet sekä meronymia eli osa-kokonaisuus-suhde. Näitä opettaja käyttää sananselityksissä yllättävän vähän suhteessa siihen, miten luonteenomaista kielelle on

luokitella lekseemejä erilaisiin luokkiin. Yhteensä kymmenessä aineiston sananselityksessä esiintyy sanojen hierarkkisille suhteille perustuvaa sananselittämistä. Sanojen hierarkkiset suhteet heijastavat reaali maailman todellisuutta, jossa havainnoimme maailmaa pitkälti kategorisoiden sitä erilaisiin luokkiin. Esimerkiksi *appelsiini*, *omena* ja *päärynä* kuuluvat kaikki *hedelmien* luokkaan, jolloin ne ovat **alakäsitteitä** eli **hyponyymeja** lekseemille *hedelmä*. Tällöin hedelmä on **yläkäsite** eli **hyperonyymi** kaikille edellä mainituille eri hedelmille, jotka taas suhteessa toisiinsa ovat **rinnakkaishyponyymeja** tai **-käsitteitä**.

Kasvot muodostuvat silmistä, nenästä ja suusta, jolloin niitä kutsutaan kasvojen **osiksi** eli **meronyymeiksi**. Kasvoja eli **kokonaisuutta** nimetään **holonyymiksi**. Kieli on täynnään erilaisia luonnollisia luokkia, joiden rajat ovat tulkinnanvaraisia ja sumeita. Kuitenkin on olemassa suuri joukko tyypillisiä tapauksia eli prototyyppisiä, joiden kuulumista luokkaan ei voida kiistää. Esimerkiksi monille tyypillistä työkalua edustaa *vasara*, kun taas stereotyyppinen huonekalu voisi olla *nojatuoli*. Prototyypit ovat luokkansa edustavimpia tapauksia, sillä niiden merkityksen viittausala eli denotaatio koostuu mahdollisimman monesta kyseistä luokkaa leimaavasta merkityspiirteestä. Kielenopetus pohjautuu pääasiallisesti juuri prototyypeille ja niitä vastaaville stereotyyppisille merkityksille. (Kangasniemi 1997: 31–35, 64.)

Gairnsin ja Redmanin mukaan taksonomia on hyödyllinen tapa opettaa sanoja, sillä tällä tavalla sanat jäävät helposti mieleen (Gairns & Redman 1986: 27). Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista, ettei tutkimuksen aineistossa esiinny enemmän sanaston taksonomisen rakenteen hyödyntämistä osana sananselitystä. Tähän voisi selityksenä olla kurssille osallistuneiden oppijoiden kielitaidon taso. Suurin osa ryhmäläisistä on jo pitkällä suomen kielen osaamisessaan, jolloin peruskäsitteet suomen kielellä ovat ainakin suurin piirtein selviä. Voisi kuvitella, että kielen oppimisen alkuvaiheessa taksonomian käyttäminen sanaston opettelussa on hyödyllistä ja antoisaa sekä opettajan työn kannalta vaivatonta. Sanaston looginen ryhmittely auttaa oppijaa painamaan sanoja mieleensä tehokkaasti ja nopeasti, kun sanat opitaan ryhminä, jotka merkitykseltään kuuluvat luonnollisesti yhteen. Kun kielen oppiminen edistyy, muuttuvat opittavat käsitteet abstraktimmiksi, jolloin niiden ryhmittelykin on vaikeampaa. Toinen mahdollinen selitys sanaston taksonomian puuttumiseen sananselityksissä voisi olla historian luonne oppiaineena. Historia ei oppiaineena ole niin konkreettinen, että oppitunneilla voitaisiin luokitella sen sisältämiä käsitteitä selkeästi tiettyyn luokkiin kuuluviksi. Helpompi olisi oppia esimerkiksi suomen kielen sanoja kotitalouden tai käsityön tunnilla, jossa tunnilla esiintyvät sanat ovat selkeästi konkreettisempia ja liittyvät tiiviisti käytännön toimintaan.

Seuraavissa esimerkeissä (57, 58, 59 ja 60) selitettävää sanaa lähestytään sanaston taksonomian näkökulmasta. Esimerkeille on tyypillistä, että opettaja tuo ensin esille selitettävän sanan, joka toimii yläkäsitteenä käsiteltävälle luokalle. Näin yläkäsite eli selitettävä sana nimeää luokan, jonka havainnollistamiseksi oppilaiden olisi löydettävä sitä kuvaavia alakäsitteitä. Lekseemejä ja samalla niiden edustamaa luokkaa, joita lähdetään kuvaamaan alakäsitteiden avulla, ovat esimerkiksi *kansallisuus*, *raaka-aine*, *kulkuneuvo* ja *merkkikieli*.

(57)

OPP: #

OP: eli **kansallisuus**, mikä kieli on, mikä, voi asua samassa maassa

OPP: suomalainen, venäläinen

OP: mm, joo, mutta suomessakin voi asua, suomessa voi asua suomalainen, venäläinen, myös saamelainen, ruotsinsuomalainen, suomenruotsalainen. niin päin pois kuitenkin. mikä kieli ja maa (2.4)

(58)

OP: **raaka-aine?**

#

OP: sanopa joku raaka-aine, mikä voisi olla raaka-aine?

OPP2: kivihiili

OP: hmm esimerkiksi kivihiili on raaka-aine

OPP3: rauta

(10.4)

(59)

OP: mm ää entäs **kulkuneuvo eli liikenneväline?**

#

OP: ää mitä ovat kulkuneuvo esimerkiksi?

OPP1: linja-auto

OP: hmm

OPP2: juna

OP: hmm

OPP3: laiva

OPP4: bussi

OP: linja-auto on bussi. (naurahdus). laiva

OPP2: lentokone

OP: lentokone, joo

OPP1: kuorma-auto

OP: mm, (epäselvää) myös. henkilöauto, pikkuauto

OPP1: polkupyörä

OP: hmm, myös. polttomoottori

#

OP: auto

(10.18)

(60)

OP: **merkkikieli eli koodikieli**

#

OP: ei ole puhetta, on sovittu joku merkki öö ehkä sellainen, ää tunnetuin kaikki sellainen koodikieli minkä melkein kaikki tietävät, on morse aakkoset

OPP1: minä en tiedä

OP: morsetus on tä- (alkaa rummuttaa pöytää) kun. voit valolla tsuu valolla tai äänellä jo- vaikka se on /pitkä pitkä pitkä lyhyt lyhyt, lyhyt

OPP2: /piip piip piip, piip piip, piip

OPP3: tsuu

OP: voit äänellä tai valolla voi morsettaa, on koodit jokaiselle kirjaimelle (10.35)

Kaikissa taksonomian esimerkeissä kuvattavaa luokkaa lähestytään sen yläkäsitteen kautta, eikä lähdetä liikkeelle toisinpäin, jolloin edettäisiin alakäsitteestä yläkäsitteeseen. Tämä johtuu luultavasti siitä yksinkertaisesta syystä, että yleensä luokittelu saa alkunsa juuri ylätasosta eli koko luokkaa kuvaavasta käsitteestä. Tälle etsitään luokkaa mahdollisimman hyvin kuvaavia prototyyppejä eli tyyppiesimerkkejä, joiden ympärille koko luokka on järjestäytynyt. Prototyypisillä tapauksilla on mahdollisimman monta sellaista ominaisuuspiirrettä, jotka kuvaavat onnistuneesti koko luokkaa. Mitä vähemmän näitä ominaisuuspiirteitä luokkaan kuuluvalla jäsenellä on, sitä epätodennäköisempää on, että tämä jäsen katsottaisiin kuuluvaksi kyseiseen luokkaan. (Leino 1999: 39.) Esimerkiksi Roschin tutkimuksissa (1973: 133) tyypillisimmäksi hedelmäksi arvioitiin *omena* ja kaikista epätyypillisimmiksi *oliivi* ja *viikuna*, joita harva varmasti pitäisi suoranaisin hedelminä. Prototyypiset tapaukset eivät kuvaa tyhjentävästi koko luokan merkitysalaa, sillä sanojen merkitykset eivät ole tarkkarajaisia vaan rajoiltaan hyvinkin liukuvia ja sumeita (Kangasniemi 1997: 34).

Sananselityksissä taksonomian voima perustuu juuri alakäsitteiden tapaan kuvata selitettävän sanan merkityskentän oleellisinta ja keskeisintä osaa. Niinpä useissa esimerkeissä pelkkä alakäsitteiden luetteleminen riittää kuvaamaan selitettävän sanan merkityksen, mikä tarkoittaa sitä, että muita sananselityksen keinoja ei tarvita. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että selitettävä sana on varsin konkreettinen ja näin helposti ymmärrettävä. Näin on esimerkeissä (58) ja (59), joissa opettaja pyytää oppilaita luettelemaan esimerkkejä raaka-aineista ja kulkuneuvoista. *Raaka-aine* on oppilaille varmasti tuntemattomampi ryhmä kuin *kulkuneuvot*, mikä näkyy myös alakäsitteiden määrissä. Oppijat löytävät nopeasti useita erilaisia kulkuvälineitä, kun taas raaka-aineita keksitään vain muutama.

Kahdessa muussa esimerkissä (57 ja 60) opettaja turvautuu selityksissään myös muihin sananselityksen keinoihin, mikä johtuu selitettävien sanojen vaikeusasteesta. Selitykset koskevat *kansallisuus-* ja *merkkikieli* -lekseemejä, jotka ovat huomattavasti abstraktimpia käsitteitä kuin esimerkkiryhmän muut selitettävät sanat. Tästä kertoo myös se,

ettei opettaja pyydä oppilaita nimeämään luokkaan kuuluvia mahdollisia alakäsitteitä, jotka toimisivat selitettävän sanan merkitystä kuvaavina esimerkkeinä. Hän yrittää selittää käsitteitä antamalla selitettävälle sanalle määritelmän niin, että sana nostetaan pois alkuperäisestä kontekstistaan. Oppitunneilla selitettävät sanat ovat pääasiassa niitä sanoja, jotka esiintyvät harjoitusvihon teksteissä. Ensin sanat opitaan kuitenkin sanalistoissa, jolloin ne ovat valmiiksi irti luonnollisesta kontekstistaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja joutuu usein sananselityksessään luomaan selitettävälle sanalle siihen liittyvän kontekstin sekä lauseyhteyden.

Kansallisuus-lekseemin merkitystä opettaja lähestyy liittämällä siihen käsitteet *kieli* ja *maa*. Oppija täydentää itsenäisesti tätä opettajan lyhyttä määritelmää muutamalla kansallisuusesimerkillä, joiden luettelemista opettaja jatkaa seuraavassa puheenvuorossaan. Myös *merkkikieli*-esimerkissä opettaja antaa ensin lyhyen määritelmän selitettävästä sanasta, minkä jälkeen päädytään luokkaa kuvaavaan esimerkkiin. Tässä tapauksessa se on *morseaakkoset*, mikä tuntuu olevan tuntematon käsite oppijoille. Opettaja havainnollistaa *morsetusta* naputtamalla pöytään sekä tekemällä morsetusta kuvaavia äännähdyksiä, joita myös oppijat innostuvat tuottamaan. Tässä selityksessä selityksen kohteena oleva sana on itsessään sen luonteinen, että sitä on helppo selittää myös non-verbaliikan avulla. Selityksen lopussa opettaja vielä täydentää selitystä kertomalla, miten morsettaminen käytännössä tapahtuu. Tämä sananselitys toimii hyvänä esimerkkinä siitä, miten parhaimmillaan sananselittämisessä non-verbaalinen ja verbaalinen selittäminen tukevat toisiaan sanan merkityksen laaja-alaisessa ja monipuolisessa välittämisessä.

Toki myös historia oppiaineena sisältää sellaisia aihepiirejä, joille on luontaista käsitteiden välisten suhteiden hierarkkinen järjestäytyminen. Näin on luonnollista, että noita suhteita käytetään hyväksi selitettäessä kyseessä olevien käsitteiden merkityksiä. Tällainen aihepiiri, johon sisältyy luontaisesti hierarkkista järjestäytymistä, on 1800-luvun yhteiskuntajärjestelmä. Aihetta käytiin läpi aineiston viidennellä oppitunnilla. Seuraavat esimerkit, joissa opettaja selittää eri yhteiskuntaluokkien merkitystä, ovat tuolta kyseiseltä oppitunnilta.

(61)

(OP kirjoittaa taululle Perinteiset yhteiskuntaluokat)

OP: perinteinen, tiedätkö? traditionaalinen

OPP1: ☐

OP: hmm. **yhteiskunta luokka**. yhteiskunta, muistat ja luokka. ryhmä ihmisiä eli sellaiset vanhat, tuhatkahdeksansataaluvulla ihmisryhmät, oli eri ryhmät sen mukaan, mikä ammatti on +++ ää porvarit, on yksi ryhmä

(5.7)

(62)

OP: aa. ryhmät, oli (kirjoittaa taululle). aateliset, on kaikki kreivit, prinssit, ää
#

OPP1: mitä tarkoittaa kreivi?

OP: ää tiedät kun on, mm jos on, täällä on kuningas ja kuningatar (piirtää kaavion taululle) heidän lapset, on, prinssit ja prinsessat. niin täällä, on heidän, sellaiset ihmiset jotka eivät tee työtä, he omistavat, maata, he ovat ystäviä, /ystäviä/ heidän kanssa. katsokaa sanakirjasta aatelinen

/# /

OP: ota aatelinen

OPP1: aatelinen?

OP: aatelinen

#

OPP1: aa

OP: löytyykö, onko? (5.9)

(63)

OP: hmm, nämä ovat, neljä, isoa ryhmää, neljä, X, jos osaat kaiken, niin sitten ei tarvitse olla tunnilla, jos et osaa, pitää kuunnella. aa, nämä neljä ryhmää, ovat sellaisia, tärkeämpiä, nämä, saavat tehdä asioita, vielä on sellaisia ihmisiä, jotka eivät saa esimerkiksi äänestää vaalissa

OPP1: orjat

OP: ei. ei ei. ei orjia ole ollut, ää esimerkiksi, suomessa koskaan. on käsityöläiset. (kirjoittaa tauluun)

#

OP: käsi-työläiset tekevät ää **käsi-töitä**. vaatteita, taloja, huonekaluja

#

OP: (kirjoittaa tauluun)

OPP1: **huonekaluja**

OP: pöydät, tuolit

OPP1: aa. #

#

OP: öö kaikki □ on tehty käsillä

#

OP: tekevät tavaroita

(naurua)

OP: no niin, olkaas ihmisiks. aa, käsityöläiset, voi olla aa. (kirjoittaa tauluun) (5.13)

Keskustelu lähtee liikkeelle opettajan määritelmästä sanalle *yhteiskuntaluokka*, josta hän antaa ensin esimerkkinä *porvari* ryhmän. Tätä seuraavissa esimerkeissä opettaja antaa muita esimerkkejä 1800-luvulle vaikuttaneista yhteiskuntaluokista kuten *aateliset* (62) ja *käsityöläiset* (63). Keskenään nämä lekseemit ovat hyponyymeja eli rinnakkaiskäsitteitä, mutta todellisessa elämässä nämä eri luokat ovat erilaisessa asemassa toisiinsa nähden. Toisilla yhteiskuntaluokilla on enemmän valtaa ja oikeuksia kuin toisilla. Opettaja havainnollistaa näitä valtasuhteita piirtämällä taululle kaavion 1800-luvun yhteiskuntaluokkajärjestelmästä.

Esimerkeissä (62) ja (63) opettaja joutuu selittämään sanojen *aatelinen* ja *käsityöläinen* merkityksiä useiden sananselityksen keinojen avulla. Esimerkissä (62) sanan selittäminen lähtee liikkeelle siitä, että opettaja antaa oppijoille alakäsitteet *kreivi* ja *prinssi* havainnollistamaan *aatelinen*-sanan merkitystä. Tämä ei kuitenkaan auta oppijoita ymmärtämään sanan merkitystä, sillä he eivät ymmärrä *kreivi*-sanaa, mikä johtaa edelleen tämän sanan selittämiseen. Seuraavaksi opettaja siis yrittää selittää *kreivi*-sanaa antamalla sille määritelmän, jossa hän kuvaa kreivin ja muiden aatelisten suhdetta toisiinsa. Määritelmässä opettaja yhdistää *kreivin* käsitteeseen lekseemit *kuningas*, *kuningatar*, *prinsessa* ja *prinssi*, jotka opettajan mukaan ovat kaikki kreivin ystäviä. Kreivin suhdetta näihin muihin aatelisiin opettaja kuvaa taululle piirretyllä kaaviolla. Opettaja luettelee myös muutaman *kreiviin* liittyvän ominaispiirteen, joiden hän toivoo aukaisevan käsitteen merkitystä oppijoille. Tällaisia piirteitä ovat maan omistaminen sekä joutilaisuus, jota opettaja kuvaa lauseella “*sellaiset ihmiset, jotka eivät tee työtä*”. Sananselittäminen päättyy sanan kääntämiseen venäjäksi, mikä johtuu ehkä opettajan turhautumisesta. Hän huomaa, etteivät oppijat vielääkään ole ymmärtäneet lekseemin merkitystä. Ehkä häneltä ovat myös selityskeinot loppuneet kesken.

Esimerkki (63) pitää sisällään useita sanojen välisiä hierarkkisia suhteita, joita opettaja käyttää apunaan avatessaan *käsityöläinen*-lekseemin merkitystä. Selitys alkaa sillä, että opettaja antaa faktatietoja käsityöläisistä. Yksi tätä yhteiskuntaluokkaa kuvaava piirre on, etteivät he saa äänestää vaaleissa. Tämä ei kuitenkaan näytä selvittävän oppijoille *käsityöläinen* sanan merkitystä, joten opettaja antaa lyhyen määritelmän sanasta. Tästä päädytään sanaan *käsityö*, jonka opettaja arvelee olevan oppijoille tuntematon sana. Niinpä hän antaa esimerkkejä *käsitöistä*, kuten *vaatteet*, *talot* ja *huonekalut*, jotka kaikki ovat alakäsitteitä sanalle *käsityö*. Tämän jälkeen tulee kuitenkin esille, että *huonekalu* on uusi sana eräälle oppijoista. Opettaja havainnollistaa myös tätä käyttämällä esimerkkeinä selitettävän sanan alakäsitteitä, *pöydät* ja *tuolit*. Selityksen lopussa opettaja vielä palaa selittämään käsitöiden ja käsityöläisiin liittyviä ominaispiirteitä parafrasien *kaikki on tehty käsillä* sekä *tekevät tavaroita* avulla.

Aineisto sisältää vain yhden selityksen, jossa sanan merkitystä lähdetään ensisijaisesti aukaisemaan osa-kokonaisuussuhteen eli meronymian kautta. Tällaiseen selitykseen luultavasti päädytään oppijan venäjänkielisestä käännöksestä, jonka opettaja arvelee tarkoittavan *sotaa*. Oppija siis on mielessään ehkä yhdistänyt suomenkielisen *taistelu*-sanan venäjänkieliseen *sotaa* merkitsevään sanaan. Opettaja korjaa tätä väärinymmärrystä selittämällä, että *sota* koostuu useista *taisteluista*. Tämä selitys kertoo samalla siitä, että *sota*

ja *taistelu* -sanat ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa. Voisi sanoa, että ne kollokoivat keskenään, sillä usein nämä sanat esiintyvät yhdessä.

(64)

OP: mik- (vie sormen huulilleen). mikä on **taistelu**?

OPP2: taistelu?

#

OP: (puistelee päätään) ää ei, ää tässä, tässä tekstissä taistelu on osa sotaa, sodassa on monta taistelua

OPP3: hmm (4.11)

4.3 Kollokaatiot ja lausekonteksti

Verbaalisille sananselityskeinoille on tyypillistä, että niissä selitettävän sanan merkitystä yritetään selventää muiden sanojen kautta. Monissa selityskeinoissa tämä tapahtuu rakentamalla sanan ympärille konteksti, jonka avulla oppija saa vihjeitä siitä, minkälaisiin sanoihin opittava sana voi liittyä. Toiset sanat esiintyvät useammin yhdessä kuin toiset, mikä tarkoittaa sitä, että joillakin sanoilla on luonnollinen taipumus esiintyä yhdessä. Kun kaksi sanaa esiintyy usein yhdessä, puhutaan kollokaatioista. Jotkut sanat vain kuuluvat yhteen kuten fraaseissa *aurinko paistaa* tai *hevonen hirnuu*. Tiettyihin sanoihin voi liittää vain tiettyjä sanoja, jotka kollokoivat keskenään. (Gairns & Redman 1986: 37, Nation 1990: 32.) Hassulta kuulostaisivat esimerkiksi ilmaisut, *poliisi hirnuu* tai *auto paistaa*, sillä reaali maailmassa nämä käsitteet eivät liity toisiinsa.

Aineisto sisältää runsaasti kollokaatioiden käyttämistä sananselityksen apuvälineenä osana jotain muuta sananselityksen keinoa. Esimerkiksi useissa tilannekuvauksissa selitettävä sana irrotetaan alkuperäisestä kontekstistaan ja sen ympärille rakennetaan uusi konteksti, josta usein käy ilmi selitettävään sanaan liittyviä kollokaatioita. Myöskään Järvisen tutkimuksessa kollokaatioita ei pääsääntöisesti käytetty ainoana selittämiskeinona vaan yleensä tämä oli osa laajempaa selityskeinoa, jossa selitettävä sana sijoitettiin johonkin uuteen lausekontekstiin. (Järvinen 2001: 220–221.) Olen tutkimusaineistostani poiminut ne sananselityksen tilanteet, joissa opettaja nostaa yksittäisen sanan pois alkuperäisestä kontekstistaan ja asettaa sen uuteen kontekstiin. Näissä sananselityksen tilanteissa kollokaatioiden ja lausekontekstin käyttäminen sanan merkityksen havainnollistajana on yleensä tärkein ja joissain tapauksissa jopa ainut keino selittää sanan merkitys. Opettaja luottaa siihen, että konteksti ja sen sisältämät kollokaatiot valottavat oppijoille sanan merkityksen. Tämä tekee oppijoiden roolista aktiivisen; he joutuvat itse rakentamaan selitettävän sanan merkityskentän niiden vihjeiden perusteella, joita opettajan antama konteksti pitää sisällään.

Aineisto sisältää noin kaksikymmentä sellaista sananselityksen tilannetta, joissa kollokaatiot ja lausekonteksti ovat tärkein ja ensisijainen keino selittää sanan merkitys. Eniten kollokaatioiden ja lausekontekstin avulla selitetään substantiiveja, joiden jälkeen tulevat verbit. Myös joitain adjektiiveja ja pronomineja opettaja selittää kollokaatioiden ja lausekontekstin avulla. Nämä tutkimustulokset poikkeavat hieman Järvisen tuloksista, sillä hänen aineistossaan kollokaatioilla selitettiin eniten verbien merkityksiä. Tätä Järvinen selittää sillä, että konteksti muokkaa enemmän verbien kuin esimerkiksi substantiivien merkitystä. (Järvinen 2001: 221.) Tällöin on luonnollista, että verbejä pyritään selittämään lausekontekstin avulla, joka paljastaa verbin kulloisenkin merkityksen. Seuraavissa esimerkeissä (65, 66) opettaja havainnollistaa polyseemisten verbien, *kuulua* ja *hallita*, merkityksiä rakentamalla näiden ympärille esimerkkilauseita.

(65)

OP: sitten. **kuulua**

#

OP: hmm, aa sillä oli kaksi merkitystä, ää yksi

OPP1: kuunnella

OP: joo, tai ei kuunnella, mutta ää kun ilkka puhuu, tuolla, se kuuluu, tänne. emme kuuntele, mutta kuulemme

#

OP: mm ja toinen on se ää. kenelle, tämä kuuluu, kenen tämä on. tämä kuuluu, X:lle, tämä on X:n. (osoittaa vihkoa). kaksi eri merkitystä. (näyttää kaksi käsillään) (5.18)

(66)

OP: ää, **hallita?**

#

OP: hmm. aa, hallita sanalla on myös kaksi merkitystä ainakin. kirjoitapas. (kirjoittaa tauluun). mikäs, tässä on hallita tarkoittaa, johtaja hallitsee

#

OP: eli, suomeksi. mitä johtajalla on?

OPP1: valtaa

OP: niin. (kirjoittaa tauluun). toinen hallita. hallitsetko sinä hyvin verbin taivutuksen?

OPP2: opiskelu

OP: osata. (kirjoittaa tauluun). osata hyvin.

#

OP: mutta vain tästä merkityksestä tulee hallitsija. (merkitsee tämän taululle). miten sanot toisella tavalla, hallitsija?

OPP: mm johtaja

OP: johtaja, se jolla on valta. ää (5.19)

Ensimmäisessä sananselityksen tilanteessa (65) puhutaan verbin *kuulua* kahdesta eri merkityksestä, joista toinen liittyy kuuloaistiin ja toinen omistamiseen. Näitä eri merkityksiä ja verbin käyttöyhteyksiä opettaja havainnollistaa tilanne-esimerkkien avulla, jotka liittyvät käsillä olevaan luokkahuonetilanteeseen. Toisessa esimerkissä (66) pohdiskellaan yhdessä

polyseemisen verbin, *hallita*, eri merkityksiä ja käyttöyhteyksiä. Verbin ensisijaiseksi merkitykseksi opettaja antaa päätöksentekijöihin liittyvän hallitsemisen, mikä selittyy substantiivilla *johtaja*. Tämä on selitettävän sanan kollokaatio, johon taas liitetään kollokaatio *valta*. Tämä on *johtaja*-lekseemin yksi sen tärkeimmistä merkityskenttää havainnollistavista ja määrittävistä ominaispiirteistä. Näin sananselityksessä muodostuu varsinainen kollokaatioiden ketju. Seuraavaksi opettaja ryhtyy selittämään verbin toista merkitystä, joka tulee esille verbin taivutusta koskevassa esimerkkilauseessa. *Hallitseminen* liittyy siis myös jonkun alueen osaamiseen, jonka opettaja pukee sanoiksi seuraavassa puheenvuorossaan. Sananselityksen lopussa opettaja vielä antaa lisätietoa selitettävään sanaan liittyvistä semanttisista suhteista. Selitettävän sanan kollokaatio sekä johdannainen, substantiivi *hallitsija*, liittyy ja voidaan rakentaa vain verbin toisesta merkityksestä.

Seuraavissa esimerkeissä opettaja selittää substantiivien merkityksiä kollokaatioiden ja lausekontekstin avulla.

(67)

OP: okei. kolmas ryhmä, on se
 OPP2: kristiania
 OP: eikä kun se mikä oli sanastossa
 OPP3: ää lll /por-/
 OPP2: /porvarit/
 OP: hmm. **porvarit**. kauppiaat. (kirjoittaa tauluun)
 OPP3: mitä tarkoittaa **kauppias**
 OP: kauppias omistaa kaupan, kauppiaalla on kauppa
 #
 OP: siis porvarit, heillä on kauppa heillä voi olla myös tehdas. tiedätkö mikä on tehdas?
 OPP: da
 OP: mm
 OPP1: missä on lehmät? (naurua)
 OP: ne tulee vielä. (naurua) +++ nämä ovat. seuraavaksi. tulee lehmät eli, tulee talonpojat
 (kirjoittaa tauluun)
 # (5.11)

(68)

OP: okei, jatketaan tuonne toiselle puolelle. (kirjoittaa tauluun). tiedätkö, mikä on maanviljelijä? farmari?
 #
 OP: hmm niin, **talonpojat on maanviljelijät**. (kirjoittaa tauluun). maanviljelijällä on lehmiä, lampaita, vehnää. ymmärrät? (kirjoittaa tauluun) +++ maanvil- ää talonpoika, on sellainen maanviljelijä, maanviljelijällä on lehmät, lampaat ja niin edelleen jolla on omaa maata, hän, hänellä on maata. ymmärrätkö?
 OPP: hmm, da
 OP: aleksei ymmärrätkö? lea, ymmärrätkö? eli maanviljelijällä on lehmät
 # (5.12)

(69)

OP: mm, kaivos?

#

OP: hmm, a tiedätkö kuka on työssä kaivoksessa?

OPP1: kaivoija

OP: (pyörittää päätään)

OPP2: insinööri

OP: voi olla insinööri, mutta tavallinen tavallinen ihminen on kaivosmies, kaivoksessa

OPP1 & OPP2: kaivosnainen

OP: kaivosmies (naurahdus)

OPP3: vain mies?

OP: ää jos nainen on työssä kaivoksessa hän on myös kaivosmies

#

OP: on on ää, joi-, on joitakin sellaisia ää työntekijöitä, **kaivosmies** (laskee sormilla), on kaivoksessa työssä **talonmies** ä hoitaa taloa (näyttää kädellä ympyrää), tekee, lumet pois ja hiekat jos on hiekassa ja niin edelleen, ää **laitosmies** voi olla myös, hän huolehtii vaikka tehtaasta, ää, joo (10.10)

Esimerkeissä puhutaan erilaisista ammattiryhmistä, joita opettaja selittää lähinnä niihin liittyvien merkityspiirteiden ja assosiaatioiden avulla. Nämä ovat samalla selitettäviin substantiiveihin liittyviä kollokaatioita, jotka tulevat esille opettajan rakentamissa esimerkkilauseissa. Ensimmäisessä sananselityksen tilanteessa (67) puhutaan *porvari* ja *kauppias*-sanojen merkityksistä, jotka opettaja rinnastaa toisiinsa. Hänen mielestään siis *porvari* ja *kauppias* -lekseemeillä tarkoitetaan samaa ammattikuntaa, jonka ominaispiirteenä on kaupan tai tehtaan omistaminen. *Kauppa* ja *tehdas* -sanat siis ovat selitettäviin sanoihin, *porvari* ja *kauppias*, liittyviä kollokaatioita. Tätä seuraavassa sananselityksen tilanteessa (68) pohdiskellaan merkitystä sanalle *maanviljelijä*, jolle opettaja antaa synonyymeina lekseemit *talonpoika* ja *farmari*. Rakentamassaan esimerkkilauseessa opettaja selittää *maanviljelijän* käsitettä yhdistämällä tähän lekseemit *lehmät*, *lampaat*, *vehnä* ja *maa*. Nämä kaikki ovat käsitteitä, jotka usein assosioidaan sanaan *maanviljelijä*.

Viimeinen esimerkkitalanne (69) lähtee liikkeelle sanan *kaivos* kääntämisestä. Tästä päädytään etsiskelemään nimitystä sille ammattikunnalle, joka työskentelee kaivoksessa. Sananselityksessä siis etsitään *kaivos*-sanalle yhtä sen tärkeimmistä kollokaatioista, joiksi oppijat ehdottavat muun muassa sanoja **kaivoija* ja *insinööri*. Opettaja hakee kuitenkin sanaa *kaivosmies*, joka toimii samalla esimerkkinä oppijoille siitä, miten suomen kielessä rakennetaan eri ammattinimiä. Monet ammattinimityksistä ovat yhdyssanoja, joiden jälkimmäinen osa on *mies*. Sanan alkuosa taas kuvaa ja määrittää, minkälaisesta ammattimiehestä on kysymys. Tästä opettaja antaa esimerkkeinä sanat *laitosmies* ja *huoltomies*, joiden merkitystä hän selittää rakentamalla näille omat esimerkkilauseensa. Näissä määritellään ensimmäiseksi se paikka, jossa kyseinen ammattikunnan edustaja

työskentelee. Sitten kuvataan niitä tehtäviä, joita tällä ammattikunnan edustajalla muun muassa on. Näin syntyy hiukan kuin puolivahingossa muodollisia yleistäviä määritelmiä, joissa tulee ilmi selitettävän sanan luokka sekä siihen liittyviä merkityspiirteitä. Kaikille tässä määriteltäville ammattisanoille ominaista on, että niiden viittausala kattaa molemmat sukupuolet, vaikka sanan sanahahmo viittaakin maskuliiniseen sukupuoleen. Tämä on huomio, joka tulee esille sananselityksessä oppijan aloitteesta.

4.4 Analyttiset määritelmät

Ison osan aineiston sananselityksistä muodostavat analyttiset määritelmät, joita esiintyy yhteensä 57 sananselityksen tilanteessa. Tämä tarkoittaa sitä, että noin neljäsosassa aineiston sananselityksiä sana selitetään analyttisen määritelmän avulla. Analyttiset määritelmät voidaan jakaa kahteen luokkaan, 1) yleistäviin ja 2) kontekstisidonnaisiin määritelmiin, sen mukaan määritelläänkö sana osana kontekstia vai sen ulkopuolella (Järvinen 2001: 198–200, Nation: 59–62). Trimble (1985: 75) jakaa analyttiset määritelmät muodollisiin, puolimuodollisiin tai epämuodollisiin määritelmiin. Flowerdew jatkaa tätä Trimblen kategorisointia jakamalla analyttiset määritelmät neljään luokkaan: 1) muodollisiin, 2) puolimuodollisiin, 3) korvaaviin ilmauksiin sekä 4) visuaalisiin määritelmiin (Flowerdew 1992a: 209–212). Näistä kategorioista olen ottanut omaan tutkimukseeni sopivimmat sekä yhdistänyt eri tutkijoiden näkemyksiä toisiinsa.

Jokaisella kielen sanalla on usein yksi tai useampi merkitys, joista ihmiset ovat yhtä mieltä. Analyttisessä määritelmässä yritetään juuri löytää ja antaa oppijalle nuo merkitykset. Analyttisessä määritelmässä sana jaetaan merkityksiinsä analyttisesti. (Nation 1990: 59). Tämä tapahtuu klassisen kaavan “A on B, joka tai jolla on C” avulla, jota useimmat muodolliset analyttiset määritelmät noudattavat (Flowerdew: 1992b: 167). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että analyttinen määritelmä sisältää kolme osaa: a) käsitteen nimen, b) yläluokan eli sen luokan, johon määriteltävä sana kuuluu sekä c) merkityspiirteet, jotka erottavat määriteltävän sanan luokan muista sanoista (Flowerdew 1992a: 209). Seuraavassa sananselityksessä käsite *sisällissota* saa opettajalta analyttisen muodollisen määritelmän. Tämä irrotetaan kontekstistaan määriteltäväksi, mikä tekee määritelmästä myös yleistävän määritelmän.

(70)

OP: (jatkaa lukemista) +++ mikäs on **sisällissota**?

#

OP: suomeks

OPP1: öö ihmiset öö vaikka esimerkiksi venäläiset ee ovat ihan venäläiset ja venäläiset tai suomalaiset ja suomalaiset
 OP: joo, sota yhden maan sisällä, samanmaalaiset ovat sodassa (11.5)

Selityksen alussa opettaja valitsee selittäväksi sanaksi käsitteen *sisällissota*, sillä luultavasti hän haluaa varmistaa, että oppijat ymmärtävät kyseisen käsitteen merkityksen. Opettaja ei kuitenkaan tyydy oppijoiden antamaan venäjänkieliseen käännökseen vaan haluaa heidän selittävän sanan suomeksi. Eräs oppijoista antaakin asiasta esimerkkilanteen, jonka opettaja vie yleisemmälle tasolle määrittelemällä selitettävän sanan analyttisesti. *Sisällissota* on siis opettajan mukaan sota, joka tapahtuu yhden maan sisällä, jolloin saman maan kansalaiset ovat sodassa toisiaan vastaan. Tämä on täydellinen muodollinen analyttinen määritelmä, joka sisältää kaikki kolme muodollisen määritelmän osaa. Siinä nimetään selitettävä käsite eli *sisällissota*, joka saa yläkäsitteeksensä sanan *sota*. *Sisällissodan* erottaa opettajan mukaan muista sodista ainakin sen kaksi edellä mainittua merkityspiirrettä, jotka kuvaavat selitettävän tarkoitteen luonnetta. Analyttisissa määritelmässä muita merkityspiirteitä, jotka erottavat selitettävän sanan saman luokan muista sanoista, ovat esimerkiksi selitettävän tarkoitteen koko, rakenne, lämpötila, käyttö, toiminta, sijainti sekä esiintymisajankohta. (Järvinen 2001: 201).

Puolimuodollisessa analyttisessä määritelmässä toteutuvat analyttisen määritelmän osat a ja c, mutta sanan yläkäsite jää uupumaan. Tämän takia puolimuodollinen määritelmä ei luonnollisestikaan ole niin tarkka kuin muodollinen analyttinen määritelmä. (Flowerdew 1992a: 210.)

(71)

OPP: #

OP: eli kansallisuus, mikä kieli on, mikä, voi asua samassa maassa

OPP: suomalainen, venäläinen

OP: mm, joo, mutta suomessakin voi asua, suomessa voi asua suomalainen, venäläinen, myös saamelainen, ruotsinsuomalainen, suomenruotsalainen. niin päin pois kuitenkin. mikä kieli ja maa. (2.4)

Esimerkkilanteessa selittävä sana on *kansallisuus*, joka keskustelun alussa käännetään venäjäksi. Tämän jälkeen opettaja määrittelee sanan analyttisesti, mutta määritelmässä ei mainita *kansallisuus*-sanalle minkäänlaista yläluokkaa. Tämä tekee määritelmästä puolimuodollisen, joka kyllä sisältää sekä käsitteen nimen ja sitä määritteleviä merkityspiirteitä, mutta ei sanan lajiluokitusta. Tässä sananselityksessä selitettävälle sanalle, *kansallisuus*, olisi ehkä vaikeakin keksiä yläluokkaa. Erotteleviksi merkityspiirteiksi opettaja sen sijaan löytää useammankin merkityskomponentin. Näitä ovat *kansallisuus*-sanan

tarkoitteeseen kuuluvat piirteet *kieli* ja *maa*, joita opettaja ei kuitenkaan lähde tarkemmin selittämään. Viimeisessä repliikissään hän kuitenkin yrittää sanoa, että *kansallisuus* ei tarkoita sitä, että pitäisi asua omassa kotimaassaan. Saman maankin sisällä voi asua useampia kansallisuuksia, joista sekä opettaja että oppijat antavat sananselityksessä monia esimerkkejä.

Aineiston sisältämät analyttiset määritelmät on jaettu kahteen luokkaan pääasiallisesti sen mukaan, määritteleekö opettaja selitettävän sanan osana kontekstia vai irrottaako hän sen alkuperäisestä kontekstista määriteltäväksi. Käsittelen nämä kaksi luokkaa omien otsikoidensa, yleistävät ja kontekstisidonnaiset määritelmät, alla. Tämän lisäksi aineisto sisältää paljon parafraseja, jotka Flowerdew (1992a: 211) määrittelee yhdeksi analyttisen määritelmän alaluokaksi. Myös tässä tutkimuksessa katson parafrasien olevan osa analyttistä määrittelemistä, joten käsittelen ne erikseen omana osionaan.

4.4.1 Yleistävät määritelmät

Aineisto sisältää yhteensä noin kolmekymmentä analyttistä yleistävää määritelmää, jotka opettaja selittää alkuperäisen kontekstin ulkopuolella. Näissä selityksissä opettaja on siis nostanut selitettävän sanan pois alkuperäisestä kontekstista ja antaa sille nyt määritelmän, joka voidaan soveltaa uusiin konteksteihin (Järvinen 2001: 199–200). Kun yhteensä analyttisiä määritelmiä on noin kuusikymmentä, tarkoittaa tämä sitä, että opettaja määrittelee sanat alkuperäisen kontekstin ulkopuolella miltei joka toisessa määritelmässä. Huomattavan suuressa osassa näitä sananselityksen tilanteita opettaja selittää substantiivien merkityksiä, vain muutamassa sananselityksessä määritellään adjektiivien merkityksiä. Myös Järvisen tutkimuksessa yleistävän määritelmän avulla selitettiin eniten juuri substantiiveja, mikä johtuu luultavasti substantiivien sanaluokan ominaispiirteistä. Substantiivien tarkoiteille on yleensä helppo löytää niitä määrittäviä merkityspiirteitä sekä ne on suhteellisen vaivaton sijoittaa johonkin luokkaan kuuluviksi. Tämä kuitenkin riippuu myös selitettävän substantiivin tarkoiteesta; jos se on kovinkin abstrakti, voi substantiiville olla vaikea löytää sitä määrittäviä merkityspiirteitä sekä luokkaa, johon selittävä sana kuuluu.

Seuraavissa esimerkeissä (72, 73 ja 74) opettaja selittää analyttisen määritelmän avulla konkreettisten substantiivien merkityksiä. Merkillepantavaa on, että näissä kaikissa yleistävä määritelmä täyttää kolme muodollisen määritelmän kriteeriä. Yleensä aineistossa konkreettisia substantiiveja selitetäänkin muodollisen yleistävän määritelmän avulla.

- (72) OP: katmaa ☐. **malta** vielä missäs malta on? missä on malta? tiedätkö? malta on euroopassa. malta on saari välimeressä. öö katotaanpas kirjasta. (jakaa oppilaille kirjat). eli se on saari (painotus saarella) välimeressä. ottakaas se sivu 11. siellä kartassa näet malta on pieni pieni täällä keskellä merta (1.4)
- (73) OP: tämä vielä. sanastoon. aa, sittenn, **orja**?

OP: hmm, minkälainen ihminen on orja, suomeksi?
OPP: öö, joss öö, ihmiset sanovat, ne sanoo tämä on orja
OP: joo, voi olla, mutta minkälainen ihminen orja on? mitä hän tekee?
OPP1: hän työ
OPP2: hän tekee, mitä ää sanovat
OP: hmm

OP: aha ää. minäkin teen työtä, teen mitä rehtori sanoo, olenko minä orja?
OPP2: ei
OPP: hmm. mikä, tai miksi minä en ole orja, miksi orja on eri asia?

OP: hmm, hmm (nyökkäilee)
OPP2: ei ole orja?
(naurua)
OP: ää, mikä ero vielä on, sillä jos on työssä, tai on orja?
OPP2: öö sinun ☐ ei antaa rahaa
OP: joo. orja ei voi valita, eli, orjan on pakko tehdä, sitä työtä, mitä sanotaan
OPP2: minä olen orja, koska meillä ei ole rahaa
OPP3: meillä ei ole rahaa (yhteistä naurua)
OP: joo, mut sitä kutsutaan, ee sen nimi on mm oppivelvollisuus, sinun pitää oppia, kun olet oppinut sen jälkeen voit ä saat vapauden, saat tehdä, työtä. ja saat, rahaa. eli orja on ihminen, jonk- joka on, jonka on pakko tehdä, tehdä työtä, hän ei saa valita
OPP: mikä on pakkot- taa?
OP: pitää

OP: hän ei saa valita, mitä työtä ja hän ei saa palkkaa. hän ei saa rahaa, työstä (4.9)
- (74) +++ sitten on maanviljelijöitä joilla ei ole omaa maata. he voivat heillä voi olla (näyttää käsillä ympyrää) maata vuokralla. (kirjoittaa tauluun)
OPP1: maanvil- jeli-
OP: maanviljelijä. (kirjoittaa tauluun) +++ ja vielä, työläiset, ovat työssä tehtaassa, esimerkiksi
OPP1: maatilalla
OP: **maatila eli farmi**
OPP1: mm

OP: maatila eli se, paikka, missä on lehmät ja lampaat ja hevoset ja. ja niin edelleen. okei ja (5.14)

Esimerkkitilanteissa määritellään analyytisesti käsitteet *Malta*, *orja* ja *maatila*, joista kaikki muut paitsi *orja*-sanana opettaja selittää pääosin itsenäisesti. Ensimmäisessä esimerkissä (72) opettaja kyselee oppijoilta, tuntevatko nämä sanaa *Malta*. Selitys lähtee liikkeelle sillä, että opettaja määrittelee selitettävän sanan yläkäsitteeksi *saari*-lekseemin. *Malta* on siis saari, jolle selityksessä lähdetään etsimään sen maantieteellistä sijaintia. Tämä toimii määritelmän kolmantena osana, sillä maantieteellinen sijainti on oleellinen osa *Malta*-sanana viittausalaa, joka omalta osaltaan erottaa sen muista olemassa olevista saarista. Opettaja mainitsee *Malta*-sanalle myös toisen sitä määrittävän merkityspiirteen, joka koskee tarkoitteen kokoa. Määritelmän lopussa opettaja toteaa, että *Malta* on pieni saari Välimeressä. Selityksessä verbaalista selittämistä tukee oppikirjassa oleva Euroopan kartta, josta yhdessä katsotaan Maltaan sijaintia. Näin verbaalinen selitys saa siis rinnalleen myös non-verbaalisen selityksen.

Toisessa esimerkissä (73) puhutaan *orja*-lekseemin merkityksestä, jolle lähdetään yhdessä rakentamaan sitä kuvaavaa määritelmää. Opettaja sysää määrittelyn liikkeelle luokittelemalla selitettävän sanan *ihminen*-lekseemin alakäsitteeksi. *Orja* on siis opettajan mukaan yksi ihmistyyppi, jolle oppijoiden olisi löydettävä sitä määrittäviä merkityspiirteitä. Oppijat löytävätkin heti yhden piirteen, joka liittyy oleellisesti *orja*-lekseemin viittausalaa. Tämä on työn tekeminen, josta opettaja haluaa kuulla tarkemman selostuksen. Selityksessä opettaja hakee pakkotyön käsitettä, jota oppijat kyllä yrittävät muutamain lausein ajaa takaa, mutta joka opettajalta jää luultavasti huomaamatta. Niinpä hän selittää itse, että orjan on pakko tehdä työtä, johon hänet määrätään. Tämä johtaa mielenkiintoiseen, hupaisaan keskusteluun, jossa oppija liittyy toisiinsa *oppilas*- ja *orja*-käsitteet, sillä näitä yhdistää sama merkityspiirre – rahan puute. Selityksen lopuksi opettaja yrittää tehdä näiden kahden käsitteen välille eroa määrittelemällä yhdellä lauseella, mitä *orja*-käsite pitää sisällään. Tässä määritelmässä tärkeimpinä merkityspiirteinä nousevat esille juuri pakkotyö, josta ei saa palkkaa. Oppivelvollisuudesta taas koittaa jossain vaiheessa opettajan mainitsema vapaus, joka ei kuulu *orja*-lekseemin merkitysalaan.

Viimeisessä esimerkkitilanteessa puhutaan ensin *maanviljelijöistä* ja *työläisistä*, mikä johtaa *maatila*-sanana merkityksen määrittelyyn sananselityksen lopussa. Kyseessä on klassinen muodollinen analyytinen määritelmä, jossa opettaja aivan ensimmäiseksi mainitsee selitettävän sanana *maatila*. Tälle hän antaa sitä selittävän lainasanana *farmi*, jonka opettaja sijoittaa erilaisista paikoista koostuvien sanojen luokkaan. Erottelevina merkityspiirteinä tässä selityksessä toimivat erilaiset eläimet, jotka kuvaavat maatalan “sisältöä”.

Yleensäkin suurin osa aineiston yleistävistä määritelmistä on muodollisia analyttisiä määritelmiä, kuitenkin joitain abstrakteja substantiiveja opettaja määrittelee puolimuodollisesti.

(75)

OP: euroopan hullun vuoden aikana vallankumouksia ja taisteluita on esimerkiksi ranskassa helmikuun vallankumous. ää ranskasta tulee silloin **tasavalta**

OPP: mikä se on?

OP: ää, ei ole kuningas vaan presidentti. (jatkaa lukemista) (6.10)

(76)

OP: mikäs on liberalismille, tärkein, tärkeää? hmm? +++

OPP1: mm. (epäselvää)

OP: mm

OPP1: öö sananvapaus, elinkeino

OP: hmm (kirjoittaa taululle). **liberalismi** o- tarkoittaa suomeksi, vapaamielisyys eli on vapaa mieli (osoittaa päätään), voit vapaasti (osoittaa taas päätään) ajatella, mitä haluat. ja tärkeät asiat on äänioikeus (kirjoittaa taululle) +++ ja sitten toisena sananvapaus, ää elinkeinovapaus ja uskonnonvapaus (kirjoittaa samalla nämä kaikki taululle, kun puhuu). +++ (6.15)

(77)

OP: **merkkikieli** eli koodikieli

#

OP: ei ole puhetta, on sovittu joku merkki öö ehkä sellainen, ää tunnetuin kaikki sellainen koodikieli minkä melkein kaikki tietävät, on morse aakkoset

OPP1: minä en tiedä

OP: morsetus on tä- (alkaa rummuttaa pöytää) kun. voit valolla tsuu valolla tai äänellä jo- vaikka se on /pitkä pitkä pitkä lyhyt lyhyt, lyhyt

OPP2: /piip piip piip, piip piip, piip

OPP3: tsuu

OP: voit äänellä tai valolla voi morsettaa, on koodit jokaiselle kirjaimelle (10.35)

Edellisissä esimerkeissä opettaja määrittelee abstraktien substantiivien, *tasavalta*, *liberalismi* ja *merkkikieli*, merkityksiä. Näitä selityksiä yhdistää se, että niissä sanat määrittellään selostamalla tarkoitteeseen kuuluvia merkityspiirteitä, mutta selitettävän sanan lajiluokkaa ei mainita. Tämä tekee edellisistä määritelmistä puolimuodollisia analyttisiä ja samalla hieman epätarkkoja määritelmiä. Jos selitettävistä sanoista mainittaisiin myös se sanaperhe, johon selitettävä sana kuuluu, olisi oppijan helpompi sijoittaa sana muiden sanojen joukkoon mentaalisisessa leksikossaan. Nyt selitettävän sanan tarkoite havainnollistuu pääasiassa sitä määrittävien merkityspiirteiden kautta, jolloin oppijan on itse löydettävä se käsitteiden luokka, johon selitettävä sana kuuluu ja sijoittuu. Luultavasti selitettävien sanojen lajiluokat jäävät uupumaan, sillä abstrakteja substantiiveja voi olla vaikea sijoittaa jonkun kattokäsitteen alle. Toisaalta taas jos opettaja mainitsisi esimerkiksi ensimmäisessä esimerkkitalanteessa

(75), että *tasavalta* on *hallitusmuoto*, ei tämä välttämättä kertoisi oppijoille yhtään mitään. Selityksen onnistuminen vaatii sen, että oppijat ymmärtävät myös sen lekseemin, joka viittaa selitettävän sanan luokkaan.

Ensimmäisessä sananselityksen tilanteessa (75) opettaja lukee harjoitusvihkon tekstiä, josta oppija poimii selitettäväksi käsitteen *tasavalta*. Opettaja selittää sanan nopeasti viittaamalla sen tärkeään merkityspiirteeseen, joka koskee selitettävän sanan tarkoitteen luonnetta. *Tasavalta* merkitsee opettajan mukaan muun muassa sitä, että maata hallitsee presidentti eikä kuningas. Toki tämä on aika yksinkertaistava määritelmä siitä, mitä kaikki käsite *tasavalta* pitää sisällään. Toisessa esimerkissä (76) opettaja jää selittämään sanaa *liberalismi* monipuolisemmin ja keskittyneemmin kuin samalta oppitunnilta olevassa edellisessä esimerkissä. Tässä selitys alkaa sillä, että opettaja antaa vierassanalle *liberalismi* tämän suomenkielisen vastineen, *vapaamielisyys*. Tämä sana kertoo hyvin kuvaamansa tarkoitteen luonnetta, jota opettaja määrittelee luettelemalla kaikkia niitä asioita, joita liberalismi sisältää. Näitä ovat opettajan mukaan esimerkiksi ajatuksen ja mielipiteen vapaus, äänioikeus, sananvapaus, elinkeinovapaus ja uskonnonvapaus.

Viimeisessä esimerkissä pohdiskellaan sanan *merkkikieli* merkitystä, josta opettaja antaa aivan selityksen alussa synonyymien *koodikieli*. Tämän jälkeen sanaa aletaan määritellä kuvaamalla sen tarkoitteen toimintaa. Tärkeimpänä *merkkikielen* piirteenä opettaja mainitsee sen, että tässä kielessä ei ole puhetta vaan siinä kommunikoidaan sovitulla merkeillä. Esimerkkinä merkkikielistä opettaja antaa *morse-aakkoset*, jota hän havainnollistaa non-verbaalisen selittämisen avulla. Opettaja alkaa matkia morsetusta erilaisilla äännähdyksillä sekä koputtamalla pöytään selittäen samalla verbaalisesti morsetuksen toimintaa. Tämä sananselityksen tilanne siis sisältää oikeastaan useamman sananselityksen sekä kaksi analyttistä määritelmää. Ensin selitetään lekseemin *merkkikieli* merkitystä, mikä johtaa *morse-aakkoset* ja *morsettaa*-sanojen merkityksien tarkasteluun. Opettaja tulee samalla aivan kuin puolihuolimattomasti selittäneeksi *morse-aakkoset* muodollisen yleistävän määritelmän kautta. Ensin hän mainitsee tämän yläkäsitteeksi lekseemin *merkkikieli* ja pikkuhiljaa selityksen edetessä antaa erilaisia *morse-aakkosten* toimintaan liittyviä merkityspiirteitä.

Puolimuodollisen määrittelyn ja abstraktien substantiivien välillä ei kuitenkaan näyttäisi olevan mitään suoraa yhteyttä toisiinsa, sillä aineisto sisältää myös sananselityksen tilanteita, joissa abstrakti substantiivi selitetään muodollisen yleistävän määritelmän avulla. Näin ollen ei voida sanoa, että abstraktien käsitteiden selittäminen suosisi yksioikoisesti puolimuodollisia määritelmiä. Seuraavissa kahdessa esimerkissä selitetään abstraktin substantiivin *taantumuksellisuus* ja abstraktin adjektiivin, *kaksikielinen*, merkityksiä.

(78)

OPP: **taantumuksellisuus?**OP: taantumus on tota +++ (menee ja kirjoittaa taululle) tarkoittaa sitä, että ää mikään asia ei saa muuttua, kaikki pitää olla aina samanlaista. esimerkiksi, aaa

OPP: laki

OP: kaikki asiat johtajat ovat samat, lait ovat samat, ihmisten ammatit ovat samat. ei saa tulla uusia ideoita, uusia

(oppijat yrittävät yhdessä etsiä venäjänkielistä vastinetta sanalle)

OP: ymmärrätkö?

#

OP: mm se tota kun siinä sanottiin sensuuri, poliisi valvoo, se kaikki on taantumuksellisuutta, taantumus on sen nimi

#

OP: nämä ovat sanat, taantumus ja taantumuksellisuus, ovat melkein samat

OPP: vaikea sana mmm se venäjäksi

OP: ää siis ää taantumus on se euroopan johtajien, euroopan kuninkaiden, euroopan johtajien **idea**. he haluavat, että heillä on valta. he eivät halua, että ihmiset saavat uusia ideoita. he eivät halua, että ihmiset ää ää mmm ihmiset ajattelevat että ää meillä on yksi kieli vaikka meitä on vaikka saksassa oli itävalta on monta eri kieltä vaikka on yksi maa. aa nationalismin idea on se, että jokaisella kielellä on oma maa, mutta johtaja jolla on monta kieltä yhdessä maassa haluaa että ihmiset eivät eivät ajattele, että sen pitää olla oma maa, vaan haluaa, että hänellä on monta kieltä, hänellä on se yksi maa. hän haluaa sensuroida, mitä ihmiset puhuvat. hän haluaa, että kukaan ei tee hänelle pahaa tai vie häneltä maata, vie häneltä valtaa. ymmärrätkö nyt?

OPP: mm

OPP1: koska jos tulee uudet aatteet, ne voivat öö en tiedä #. niillä ei ole valtaa.

OP: mm voi tulla vallankumous. voi tulla, maa menee moneen osaan. ei olekaan yksi iso maa vaan on monta pientä maata (näyttää käsillään). he eivät halua, haluavat pitää sen vallan itsellään

(2.20)

(79)

OP: **yksikielinen**

#

OP: hmm. aa, yksikielinen, minkälainen on yksikielinen maa, vaikkapa

OPP1: maa, jossa ei ole kuin yksi kieli

OP: hmm maa jossa on yksi kieli. aa, suomessa on kaksi virallista, kieltä, suomi ja ruotsi. minkälainen maa, suomi on?

OPP1: kaksikiel -linen

OPP2: kielenen

OPP3: kaksikielinen

OPP2: kielenen

OP: hmm

OPP1: venäjä on yksikielinen

OP: hmm. entä jos on oikein paljon kieliä?

OPP2: monta kieli

OP: ei monta, vaan perusmuoto

OPP1: moni

OP: hmm. lisää, sanastoon. (kirjoittaa tauluun)

#

OP: kirjoita **kaksikielinen** maa, jossa on kaksi kieltä tai ihminen joka puhuu kahta kieltä. isän kieli ja äidin kieli vaikkapa (5.29)

Ensimmäisessä esimerkissä (78) opettaja selittää pitkään vaikean käsitteen, *taantumuksellisuus*, merkitystä. Määrittely alkaa puolimuodollisesti, sillä opettaja selittää ensin kaikkia niitä piirteitä, jotka sisältyvät *taantumuksellisuuden* käsitteeseen. Hänen mukaansa *taantumuksellisuuden* pääidea on, että mikään asia yhteiskunnassa ei saa muuttua. Opettaja luetteleekin monia asioita, jotka pysyvät samanlaisina, jos harjoitetaan taantumuksellista politiikkaa. Näitä ovat opettajan mielestä esimerkiksi lait, johtajat, ammatit ja ideat. Pitkään näyttääkin siltä, että opettaja ei aiokaan kategorisoida *taantumuksellisuuden* käsitettä minkään sanaryhmän alle vaan selitys jää puolimuodolliseksi. Selityksen puolivaiheilla opettaja kuitenkin aavistelee, että oppijat eivät ole ehkä ymmärtäneet hänen selitystään, joten hän alkaa uudestaan selittää sanaa.

Tällä kertaa määrittelemisen alkaa juuri yläkäsitteen antamisella selitettävälle sanalle. *Taantumus* on opettajan mukaan Euroopan johtajien idea, jota hän seuraavaksi ryhtyy monisanaisesti jälleen kuvaamaan. Tällä kertaa opettaja kuitenkin sitoo määritelmän tiukasti historian kontekstiin, sillä hän alkaa selittää taantumuksen ideaa Euroopan johtajien näkökulmasta. Opettaja myös vertaa taantumuksen ideaa nationalismin ideaan, joka on hänen mukaansa päinvastainen taantumuksellisille ajatuksille. Oppilaat ovat aikaisemmilla oppitunneilla opiskelleet nationalismin merkitystä, joten sen pitäisi olla heille jo entuudestaan tuttu käsite. Näin vertailu jo tuttuun käsitteeseen voi auttaa heitä uuden, tuntemattoman käsitteen merkityksen ymmärtämisessä ja hahmottamisessa. Opettajan kuvaus Euroopan taantumuksellisista johtajista ja heidän toiminnastaan muistuttaa kovasti tilannekuvausta, jossa sana selitetään esimerkinomaisen tilanteen avulla. Tässä selityksessä kuvailtava tilanne nousee käsiteltävästä kontekstista, jolloin opettajan kuvaama tilanne ei ole keksitty ja kuvitteellinen vaan se liittyy tiukasti opiskeltavaan kontekstiin eli historian oppiaineeseen.

Toisessa esimerkissä (79) opettaja nostaa selitettäväksi adjektiivin *yksikielinen*, jolle hän pyytää oppijoilta sekä venäjänkielistä käännösvastinetta että suomenkielistä määritelmää. Opettaja liittää adjektiivin määrittämään substantiivisia *maa*, johon siis hänen mukaansa tarkasteltava sana voi liittyä. Kyseessä on kaksi sanaa, jotka kollokoivat keskenään eli ne esiintyvät usein yhdessä. Määriteltäväksi nousee näin ollen ilmaus *yksikielinen maa*, jolle oppijat ja opettaja yhdessä rakentavat muodollisen yleistävän määritelmän. Tästä selitys etenee tarkastelemaan saman sanaperheen adjektiivien, *kaksikielinen* ja *monikielinen*, merkityksiä ja sanahahmoja. Selityksen lopussa opettaja vielä tarkentaa *kaksikielinen*-sanan

määritelmää antamalla tälle kaksi esiintymisyhteyttä. Adjektiivia *kaksikielinen* voidaan opettajan mukaan käyttää sekä viitattaessa kieleen että ihmiseen, joka hallitsee kaksi kieltä.

4.4.2 Kontekstisidonnaiset määritelmät

Aineistossa on yhteensä yksitoista sellaista sananselityksen tilannetta, jossa sana määritellään osana kontekstia. Yleensä konteksti, jossa sana alun perin esiintyy ja jossa se myös määritellään, on joko a) historian harjoitusvihkon teksti (81, 82) tai b) opettajan historian viitekehykseen sijoittuva opetuspuhe (80).

(80)

OPP2: unkari päättää itsenäistyä itävallasta mutta venäläisten alue itävallass itävallalaiset voittavat kapinan

OP: mm. jos kirjoitetaan ihan lyhyesti niin esimerkiksi ranskasta tulee tasavalta helmikuun vallankumouksessa ja itävallassa unkarilaiset **kapinoivat**. (kirjoittaa tauluun). kapinoida tarkoittaa että, yrittävät itsenäistyä, nousevat kapinaan, mutta epäonnistuvat. he kapinoivat. (kirjoittaa tauluun) (9.11)

(81)

OP: hmm. (jatkaa lukemista) +++ englannilla on myös maailman suurin **kauppalaivasto** (lukee tämän kirjasta). englannilla on paljon kauppalaivoja, laivoja jotka vievät tavaroita, vaikka mausteita

#

OPP1: mm ö ö kauppalaivastossa on öö kun ihmiset öö myyvät laivaa tai ei?

OP: ei vaan se tarkoittaa sitä että englannissa on paljon laivoja jotka vievät tavaroita toiseen maahan ja tuovat tavaroita englantiin, ää

#

OP: jos myyt tai semmon- paikka, missä voit ostaa laivan on ää laivakauppa niin päin ei kauppalaiva laivakauppa se tärkeä on se ää onko se laiva niinku siellä viimeisenä, kauppalaiva kauppalaiva, laivakauppa on kauppa. (10.37)

(82)

OP: hmm. (jatkaa lukemista). sosiaalidemokraattinen puolue haluaa että sosialismi syntyy rauhanomaisesti, demokraattisesti

OPP1: mitä se on **demokratia**?

OP: demokratia on ihmiset voivat äänestää vaalissa, ihmiset voivat ää ei tuu-kommunistit haluavat että tulee vähän kuin sota, tehdään sosialistinen maa (näyttää tämän käsillä), sosiaalidemokraatit haluavat että ihmiset vaalissa parantavat, tekevät paremmaksi elämää, he vaalissa, aa vaalin vaaleilla haluavat sociali- (käyttää paljon käsiä, kun puhuu vaaleista)

OPP1: ☐

OP: vaalit, parlamenttivaalit, presidentinvaalit kun valitset

(13.8)

Ensimmäinen esimerkki (80) on osa pitempää oppituntikeskustelua, jossa opettaja kyselee oppilailta, mitä tapahtui Euroopan hulluna vuotena 1848. Yksi tapahtumista on unkarilaisten itsenäistymispyrkimys Itävallasta, josta esimerkkitarkastelussa puhutaan. Sekä oppijan että opettajan puheenvuorot sisältävät verbin *kapinoida*, jonka opettaja olettaa olevan tuntematon käsite oppijoille. Niinpä hän nopeasti selittää tämän osana käsiteltävää aihepiiriä samalla tuoden esille selitettävästä sanasta siihen liittyviä merkityspiirteitä. Opettajan määritelmässä *kapina* rinnastetaan yritykseen nousta jotakin tahoja vastaan, joka tässä tapauksessa on Itävallan johto. Kapina kuitenkin epäonnistuu, mistä voidaan vetää johtopäätös, että *kapina*-sanan viittausalaan liittyy siis sekä epäonnistumisen että onnistumisen mahdollisuus. Tämä kaikki tieto selitettävästä sanasta on kuitenkin piilotettuna sisälle kontekstiin, jota opettaja käyttää apunaan selittäessään sanan merkitystä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppija joutuu tekemään töitä onkiakseen nuo sanaa määrittävät tiedot kontekstista hahmottaakseen sanan merkityskentän.

Kontekstisidonnainen määritelmä muistuttaa jossain määrin tilannekuvausta sillä erotuksella, että tilannekuvauksessa sana nimenomaan erotetaan alkuperäisestä kontekstistaan. Yhteistä näille sanaselityksen keinoille kuitenkin on, että niissä molemmissa sanan merkitys selittyy osana havainnollistavaa esimerkkitalannetta, jossa selitettävää sanaa voidaan käyttää ja jossa se voi esiintyä. Näin sanasta opitaan ehkä yksi sen merkityksistä ja käyttöyhteyksistä, mutta voi olla, että oppijalle ei synny kokonaisvaltaista kuvaa sanan merkityksestä, sen käyttöyhteyksistä tai etenkin suhteista muihin sanoihin. Voitaisiinkin sanoa, että kontekstisidonnainen määritelmä on yleistävää määritelmää epätarkempi, sillä usein siinä ei esimerkiksi mainita yläluokkaa, johon selitettävä sana kuuluu. Nationin (1990: 61) mukaan kontekstisidonnainen määritelmä ei aina selitä sanan merkitystä, mikä kannustaa oppijaa itse muodostamaan merkityksen siitä, miten sanaa on käytetty kulloisessakin kontekstissa. Merkityksen muodostamisessa oppijaa auttaa se, miten sana esiintyy kontekstissa ja mitkä sanat siihen assosioidaan ja liitetään.

Seuraavat kaksi esimerkkiä (81, 82) poikkeavat tyypillisistä kontekstisidonnaisista määritelmistä siinä, että niissä sanoja yritetään selittää myös yleistävän määritelmän avulla, mutta lopulta selityksessä päädytään kuitenkin kontekstisidonnaiseen määritelmään. Ensimmäisessä esimerkissä (81) opettaja myös luokittelee selitettävän sanan *kauppalaivasto*, mikä ei ole tyypillistä tämän aineiston kontekstisidonnaisille määritelmille. Opettajan ensimmäisessä puheenvuorossa selitettävästä sanasta annetaan muodollinen määritelmä osana harjoitusvihkon tekstiä. Käy kuitenkin ilmi, että oppija ei ole ymmärtänyt tätä *kauppalaivaston* määritelmää, sillä hän yhdistää *kauppalaivaston* käsitteeseen laivojen

myymisen. Niinpä opettaja selittää sanan vielä osana historian kontekstia antamalla sanasta muodollisen määritelmän. Viimeisessä puheenvuorossaan opettaja tekee vielä eroa sanojen *kauppalaiva* ja *laivakauppa* välille antamalla *laivakauppa*-sanasta yleistävän muodollisen määritelmän. Tässä sanojen välinen merkitysero näkyy selvästi myös sanojen sanahahmoissa; opettajan mukaan yhdyssanan viimeinen osa antaa osviittaa sanan merkityksestä. Jos sanan viimeisenä osana on *laiva*, viittaa tämä silloin luonnollisesti *laiva*-merkitykseen. Jos sanan viimeisenä osana taas on *kauppa*, on kyse *kaupasta*.

Viimeisessä esimerkkikatkelmassa (82) puhutaan *demokratian* käsitteestä. Tässäkin esimerkissä opettaja alkaa ensin selittää sanaa yleistävän määritelmän kautta, mutta sitoo tämän nopeasti historian kontekstiin ja opittavaan asiaan. Selityksen lopussa opettaja antaa vielä esimerkkejä erilaisista vaaleista kuten *parlamenttivaalit* ja *presidentinvaalit*. Nationin (1990: 62) mukaan yksi tyypillinen kontekstuaalinen sanan määritelmä onkin mainita selitettävästä sanasta juuri tyypillisiä esimerkkejä eli alakäsitteitä.

Myös kontekstisidonnaisten määritelmien avulla selitetään eniten substantiiveja, mutta tässä luokassa substantiivien määrä ei ole niin hallitseva kuin yleistävien määritelmien joukossa. Kontekstisidonnaisten määritelmien avulla selitetään myös tasaisesti kaikkien muiden sanaluokkien sanoja, joskin jokaista yleensä vain yhden selityksen verran. Seuraavissa esimerkeissä kontekstisidonnaisen määritelmän saa adjektiivi (83), partikkeli (84) ja adverbi (85).

(83)

OP: ää, nyt työläiset ja ylioppilaat eivät ole **tyytyväisiä**. (kirjoittaa tauluun)

OPP1: mitä tarkoittavat tyytyväisiä?

OP: ei ole hyvä. työ- työläisillä työssä tehdas tehtaassa työssä olevilla ihmisillä ei ole hyvä olla, ylioppilailla ei ole hyvä olla, he, nyt on huonosti haluavat

OPP2: tarja, yri- monta monta, työmies, työläiset, työpaikat, monta monta sanaa työ

OP: niin on (naurua)

OPP2: minä en tiedä kaikki (naurua)

OP: se on vaikeaa mutta +++ öö, työ on aina tärkeä asia ja siksi on paljon paljon paljon työsanoina, oikein oikein oikein paljon

OPP2: no joo (8.8)

(84)

OP: espanjalaiset alkavat ensimmäisinä vaatena vaatia (lukee tekstiä)

lisää vapautta ja käyttävät jopa aseita

OPP3: mitä tarkoittaa **jopa**?

OP: ää. auts se on niin vaikea selittää, että katsokaa sanakirjasta. se on, pienet sanat on vaikea, sanoa toisella tavalla +++ (oppilaat etsivät sanaa sanakirjasta)

OP: kirjoittakaa, muistiin

+++ (etsivät edelleen)

OP: hmm eli espanjalaiset haluavat vapautta niin paljon, että he, eivät vain, ää, puhu, he haluavat, he ovat valmiit myös sotaan

(6.7)

(85)

OP: (jatkaa lukemista) erityisesti saksasta tulee eurooppalainen suurvalta englannin, ranskan, venäjän ja itävaltaunkarin joukkoon

OPP1: /erityisesti/

OPP2: /joukkoon/

OP: ää, mm. ää, saksa tulee myös, on euroopan suurvallat, suuret maat englanti ranska venäjä (laskee näitä sormilla) ja itävaltaunkari. nyt myös saksa, tulee mukaan, tulee joukkoon

OPP2: ai joukkoon

OP: mukaan, myös. ryhmään (köhii). okei? (6.14)

4.4.3 Parafraasit

Flowerdewin mukaan (1992a: 211) yksi analyttisten määritelmien luokka ovat korvaavat ilmaukset, joihin kuuluvat esimerkiksi parafraasit ja synonyymit. Parafraasi on yhtä leksikaalista yksikköä pitempi ilmaus, jonka merkitys on sama tai samankaltainen selitettävän sanan kanssa, mutta joka ei kuitenkaan täytä muodollisen tai puolimuodollisen määritelmän kriteerejä. Kangasniemi (1997: 16) taas puhuu parafraasista vaihtoehtoisille ilmauksille perustuvana merkityksen määritelmänä. Oma aineistoni sisältää paljon sananselityksiä, joissa opettaja selittää sanan lyhyellä sanaa pitemmällä ilmauksella. Nämä korvaavat ilmaukset ovat merkitykseltään lähellä synonymiaa, mutta pituutensa takia niitä ei voida luokitella synonyymeiksi. Synonymian ja parafraasin ero onkin varsin häilyvä, mutta parafraasi sisältää yleensä useamman sanan, kun taas synonyymien avulla selitettävä sana voitaisiin teoriassa korvata. Sanojen selittäminen parafraasien ja synonyymien avulla tulee kyseeseen tyypillisesti silloin, kun opettajan ja oppilaiden yhteinen kieli on opittava kieli eli L2.

Parafraasien luokkaan olen laskenut kuuluvaksi kaikki ne sananselityksen tilanteet, joissa parafraasi on selkeästi ensisijainen ja joissain tapauksissa jopa ainut sananselityksen keino. Usein sananselitykset sisältävät enemmän tai vähemmän parafraaseja, joten aineistosta oli helpointa poimia ne selitykset, joissa parafraasi nousee selkeästi muista käytetyistä sananselityksen keinoista ensimmäiseksi. Yhteensä aineisto sisältää noin 15 sananselityksen tilannetta, joissa parafraasia käytetään ensisijaisena sananselityskeinona. Ylivoimaisesti eniten parafraaseilla selitetään verbejä (86, 87), tämän jälkeen tulevat substantiivit (88) ja partikkelit (89) sekä viimeisenä ryhmänä adjektiivit.

(86)

OP: **muuttua?**

#

OP: miten selität muuttua suomeksi?

OPP1: ollako
 OPP2: sä-, säilyä
 OP: mm ei oo säilyä, ei olla vaan tulla toisenlaiseksi
 OPP2: aa (5.2)

(87)

OP: **muuttaa**
 #
 OP: hmm, muuttaa sanallakin on. (kirjoittaa tauluun). kaksi merkitystä, vaihtaa taloa.
 #
 OP: tai tehdä erilaiseksi. (kirjoittaa tauluun). eli muuttaa ja muuttua sanan ero on oikeastaan se, muuttaa on tehdä erilaiseksi, muuttua on tulla erilaiseksi. (kirjoittaa tauluun). ymmärrätkö näiden sanan eron, tulla erilaiseksi ja tehdä erilaiseksi. vähän samanlainen mutta
 #
 OP: tässä ihminen tekee, tässä kukaan (rykäisy) ei tee, vain tapahtuu. (näyttää taululta). esimerkiksi voit sanoa, sää muuttuu, sää tulee erilaiseksi, mutta et voi sanoa että joku muuttaa sään, jos minä muutan sään, en minä voi tehdä, sitä
 # (10.27)

(88)

OPP1: me emme tiedä venäjäksi, me tied- tiedämme mutta...
 OPP2: ei ole yksi sana
 OP: mm joo, mutta laivasto on siis paljon laivoja kaikki laivat, voi olla kauppalaivasto tai mikä toinen laivasto vois olla? +++ laivalla käytiin kauppa ja, myös?... voi olla sotalaivasto, paljon sotalaivoja, hmm X
 #
 OP: ä onko joku, mitä et tiedä?
 OPP1: kauppalaivasto voi olla iso englannissa ☺
 OP: voi olla, tota kun ruvetaan tekeen tehtäviä mä käyn kattomassa hakemassa sen ää historian sanaston (11.8)

(89)

OP: entäss, hmm entäs, **lisää**
 #
 OP: miten voisit sanoa suomeksi toisella tavalla, lisää
 OPP1: vielä
 OP: hmm vielä enemmän (5.30)

Kahdessa ensimmäisessä esimerkissä (86, 87) opettaja selittää parafraasein verbien *muuttua* ja *muuttaa* merkityksiä. Näissä *muuttua* selitetään parafrasoin *tulla toisenlaiseksi* avulla sekä polyseeminen sana *muuttaa* parafraasein *vaihtaa taloa* ja *tehdä erilaiseksi*. Selitettävien sanojen merkityskentät ovat siis lähellä perusverbien *tulla* ja *tehdä* -merkityksiä, mutta ne kuvaavat tietynlaista tulemistä ja tekemistä. Parafrasoin jälkimmäinen osa määrittelee, miten selitettävä sana eroaa merkitykseltään näistä selittävästä perusverbeistä. Toisessa esimerkissä (87) opettaja jää selittämään sanahahmoiltaan samankaltaisten *muuttaa* ja *muuttua* -verbien välistä merkityseroa, joka piilee verbien intransitiivisuudessa ja transitiivisuudessa. *Muuttaa*-

verbi on transitiivinen, sillä se voi saada objektin, kun taas *muuttua* on intransitiivinen verbi, koska se ei voi saada objektia. Tätä verbien välistä eroa opettaja havainnollistaa sijoittamalla selitettäviä sanoja rakentamaansa esimerkkilauseeseen.

Kolmannessa esimerkissä (88) on kyse *laivasto*-sanan merkityksestä, jolle oppijat eivät löydä venäjänkielistä käännösvastinetta. Niinpä opettaja alkaa selittää sanaa antamalla tästä ensin parafrasoin *paljon laivoja* sekä myöhemmin tyypiesimerkkejä, jotka ovat samalla *laivasto*-sanan alakäsitteitä. Myöhemmin samaisessa sananselityksessä oppija liittää *kauppalaivaston* käsitteen opittavaan historian kontekstiin antaen samalla selitettävälle sanalle sen kokoa koskevan merkityspiirteen. Myös viimeisessä esimerkkitalanteessa (89) oppija ja opettaja tekevät yhteistyötä rakentaessaan selitettävälle sanalle tämän merkityskenttää. Kyseisessä sananselityksessä opettaja hakee suomenkielistä selitystä partikkelille *lisää*. Oppija selittää sanan antamalla tälle synonyymien *vielä*, jota opettaja täydentää liittämällä tämän perään partikkelin *enemmän*. Näin opettaja implisiittisesti tarkentaa, että *vielä* ja *lisää* eivät ole toistensa täydelliset synonyymit, jolloin selityksessä tarvitaan parafrasoin jälkimmäistä osaa kuvaamaan, miten näiden kahden lekseemin merkityskentät eroavat toisistaan.

4.5 Tilannekuvaus

Noin yhdeksässä prosentissa aineiston sananselityksistä eli yhdeksässätoista sananselityksen tilanteessa selitettäviä sanoja havainnollistetaan tilannekuvauksen avulla. Tilannekuvauksella tarkoitetaan selitystä, jossa sana selitetään esimerkinomaisen tilanteen avulla. Näissä selityksissä selitettävä sana sidotaan uuteen lausekontekstiin, jonka toivotaan valaisevan oppijoille sanan merkityksen. Usein tilannekuvauksissa käytetään apuna myös tilanteessa itsessään vaikuttavia syy- ja seuraussuhteita, joiden avulla sanan merkitys hahmottuu paremmin. (Järvinen 1999: 91–92.) Aineistossa tilannekuvauksen avulla selitetään miltei yhtä paljon sekä substantiiveja, verbejä että adjektiiveja. Näistä kuitenkin ensimmäiseksi tilannekuvauksen avulla selitettäväksi sanaluokkaryhmäksi nousevat substantiivit, mikä luultavasti selittyy substantiivien vallitsevalla asemalla aineiston selitettävien sanojen joukossa.

Yhdessätoista sananselityksessä sanan merkitys hahmottuu juuri tilannekuvauksessa vaikuttavien syy- ja seuraussuhteiden kautta. Näiden avulla selitetään tasapuolisesti eniten sekä substantiiveja että verbejä, missä oman tutkimukseni aineisto eroaa Järvisen aineistosta. Hänen tutkimuksessaan syy- ja seuraussuhteen avulla selitettiin erityisesti verbien merkitystä

(Järvinen 2001: 226), mikä on loogista ottaen huomioon verbien merkityksen tekemistä kuvaavina sanoina. Teosta on yleensä reaali maailmassa jonkinlaiset seuraamukset. Seuraavissa esimerkeissä substantiivi (90), verbi (91) ja adjektiivi (92) selitetään tilanteessa vaikuttavien syy- ja seuraussuhteiden avulla.

(90)

OP: hmm. mitäs on- (katsoo hermostuneena oppilaita, kun nämä eivät kuuntele). mitäs on **yhdistyminen**?

#

OP: ää, ää integraatio, yhdistyminen tarkoittaa sitä, ää että jos vaikka, ää. ää, suomi ja venäjä, yhdistyvät, (lyö kädet sivuilta yhteen), suomi ja venäjä haluavat olla yksi maa (kädet yhdessä), ei kaksi, eri maata (näyttää käsillä erikseen), vaan yksi (taas kädet yhteen)

(naurua)

#

OP: ää, mikäs on yhdistyminen, verbinä

OPP: yhdistyä

OP: hmm, yhdistyä, kirjoittakaa. sanastoon. (kirjoittaa taululle yhdistyä) (4.14)

(91)

OP: **laskea**? (kirjoittaa tauluun)

#

OP: mä en osaa kirjoittaa ollenkaan

#

OP: laskea sanalla on monta merkitystä, yks- matematiikassa laske, niin yksi plus kaksi, laskea. (naurahdus). tai kolme

OPP1: laskea mäkeä

OP: joo. (kirjoittaa tauluun). ja jos hinta laskee niin tulee halvemmaks ja halpenee. (kirjoittaa tauluun). hinta laskee eli hinta halpenee

#

OP: kirjoittakaa nämä sanat. (10.23)

(92)

OP: **yleinen**?

#

OP: (kirjoittaa tauluun). mikäs on, yleisen vastakohta

OPP1: hen- henkilökohtainen

OP: se oli julkinen ja henkilökohtainen yleinen (jättää tähän täytettävän tauon) vähän ehkä jos- se on harvinainen **harvinainen** merkitys

OPP2: oma. (naurahdus)

OPP3: erityinen. (venäjää). ää tällainen

OP: ä ä (pyörittää päätä), ää yleinen, on sellainen on paljon, jos joku vaikka voit sanoa jänis on yleinen eläin, jäniksiä on paljon

OPP3: hmm

OP: ja jos eläimiä ei ole paljon, ne eivät ole yleisiä, ne ovat harvinainen, ne on vähän. (kirjoittaa tauluun)

#

OP: harvinainen (10.21)

Ensimmäisessä esimerkissä (90) on kyse substantiivin *yhdistyminen* merkityksestä, jota opettaja lähtee aukaisemaan esimerkkitalanteen avulla. Tilannekuvauksessa opettaja tulee samalla selittäneeksi myös selitettävän sanan kantaverbin *yhdistyä*, jota hän selityksen lopussa kysyy oppijoilta. Opettaja kuvailee tilanteen, jossa Suomi ja Venäjä haluavat olla yksi maa, jolloin ne *yhdistyvät*. Yhteisestä halusta ja pyrkimyksestä siis seuraa tilanne, jossa maat kuvitteellisesti yhdistyisivät. Opettajan sanojen mukaan kun kaksi maata tulee yhteen, seuraa tästä yksi maa eli *yhdistyminen*. Selitystään opettaja vahvistaa voimakkaan non-verbaalisen viestinnän avulla kuvatessaan käsillään maiden liittymistä yhteen. Tämän lisäksi heti selityksen alussa opettaja antaa selitettävästä sanasta sen kansainvälisen sivistyssanan, *integraatio*, jonka hän luultavasti toivoo oppijoiden yhdistävän oman kielensä *yhdistymistä* vastaavaan sanaan.

Toisessa esimerkissä (91) puhutaan polyseemisen verbin *laskea* eri merkityksistä, joita opettaja havainnollistaa erilaisten sananselityksen keinojen avulla. Heti selityksen alussa opettaja kertoo, että kyseessä on monimerkityksinen sana. Ensimmäiseksi opettaja yhdistää sanan matemaattiseen laskemiseen, josta hän antaa esimerkkinä yhden matemaattisen lausekkeen. Seuraavaksi yksi oppijoista liittyy sanaan toisen merkityksen, joka tässä tapauksessa on *laskea mäkeä*. Koska tämä merkitys tuntuu olevan oppijoille entuudestaan tuttu, ei opettaja lähde sitä enää erikseen tarkastelemaan ja selittämään. Sanan kolmas merkitys valottuu oppijoille opettajan antaman tilannekuvauksen avulla, jossa jonkin tuotteen hinta laskee. Tästä seuraa luonnollisesti se, että tuotteen hinta tulee halvemmaksi, jota opettaja pitää synonyymisena ilmauksena hinnan laskemiselle. Kolmannessa esimerkissä (10.21) on kyse adjektiivien, *yleinen* ja *harvinainen*, merkityksistä, joita opettaja myös lähtee selittämään tilannekuvauksen avulla. Opettaja kuvailee tilannetta, jossa jäniksiä on paljon. Tästä luonnollisesti seuraa se, että jänis on eläinmaailmassa *yleinen* laji. Kun jäniksiä taas on vähän eli ne eivät ole *yleisiä*, voidaan puhua *harvinaisesta* lajista.

Läheskään kaikki tilannekuvaukset eivät sisällä selkeää syy- ja seuraussuhdetta vaan ennemminkin niiden tarkoituksena on kuvata selitettävän sanan tarkoitetta esimerkinomaisen tilanteen avulla. Näin on seuraavissa esimerkeissä, joissa tilannekuvauksen avulla selittyy kaksi substantiivista (93 ja 94) ja yksi verbi (95).

(93)

OP: hmm. ää, lue vähän pitemmälle. mitä tapahtuu, kun on sensuuri?

OPP: / ää

OP: mitä **sensuuri** tarkoittaa? mitä tapahtuu?

OPP: mm

OP: / kun on sensuuri

OPP: mm #, aa johtajat aa haluavat kaikkien ihmiset puhuvat, puhuvat mm myös sensuuri mitä mitä mitä johtajat sanovat. tämän he tämän puhuvat ihmiset

OP: hmm (nouseva intonaatio) eli sensuuri aa tarkoittaa, sitä, että johtajat haluavat tarkistaa, tarkistaa oli, täällä (näyttää vihkoa). tarkistaa?

OPP: hmm

OP: mitä lehdet kirjoittavat, mitä kirjat kirjoittavat. se tarkistaa on se tärkeä asia (näyttää käsillä ikään kuin laatikkoa, jossa sisällä tarkistaa-sana). eli ää, ää sinä et saa antaa X:lle kirjettä ää näin (näyttää suunnan käsillä), vaan minä (osoittaa itseään) luen sen välissä. minä otan sieltä mustekynällä yli (näyttää tämän), mitä en halua että X lukee (osoittaa taas a:ta). ymmärrätkö?

OPP: joo

OP: eli minä tarkistan

OPP: no joo joo

OP: (osoittaa kädellään a:ta)

OPP: hmm, tämä on sensuuri?

OP: se on sensuuri. minä tarkistan (alleviivaa käsillä) ja otan pois (ruksii pois käsillä), sieltä mikä. en halua

OPP: /mikä ei / mikä, sinä et halua lukea

OP: hmm mitä, en halua, että ihmiset lukevat, tai ihmiset tietävät

OPP: hmm

OP: minä otan pois (ruksii taas käsillään), minä sensuroin

OPP: tämä on sensuuri

OP: joo (4.1)

(94)

OPP1: manifesti?

OP: **manifesti**

#

OPP1: mitä se tarkoittaa manifesti?

OP: se on, sellainen, ää miten mä sen apua, manifesti on niinku, sellainen julis-kirjoitan mitä minä haluan minä haluan tämän ja tämän ja tämän asian (näyttää asiat käsillään), minä kirjoitan (näyttelee tämän), paperille (näyttää käsillä) missä minä kerron mitä minä haluan

OPP: (yhdessä) hmm

#

OP: ymmärrät?

OPP: (yhdessä) mm (13.3)

(95)

OPP1: tarja, mitä tarkoittaa **sisältää**? minun kirjassa tämä on ollut #

OP: ää sisält-

OPP1 ja OPP2: #

OP: anni, anni, sisältö on vaikka ne asiat, mitkä ovat kirjassa

OPP1: hmm

OP: kun katsot kirjassa ensimmäinen sivu tai täällä alussa on sisällys, tämä kirja sisältää. tämä kirja sisältää wienin kongressin, euroopan uudet aatteet ja niin edelleen

OPP: kun katsot sanaa ☐

OP: ahaa joo (2.6)

Ensimmäisessä esimerkkitalanteessa (93) lähdetään yhdessä hakemaan merkitystä sanalle *sensuuri*, joka on aineistossa usein esiintyvä selitettävä sana. Sananselityksen alussa opettaja pyytää ensin oppijoita selittämään *sensuuri*-sanaa, mistä saadaan hyvä alku opettajan selitykselle. Omassa selityksessään opettaja antaa ensin sanalle analyyttisen määritelmän, jossa hän yhdistää selitettävän sanan vahvasti *tarkistaa*-verbiin. Tämä on verbi, joka oppijoiden tulee ymmärtää, jotta he voisivat ymmärtää *sensuuri*-käsitteen. *Tarkistaminen*, jonka kohteena ovat opettajan mukaan lehdet, kirjat ja kirjeet, on siis yksi tärkeä *sensuuri*-käsitteen merkitystä kuvaavista piirteistä. Niinpä opettaja ryhtyy seuraavaksi selittämään *tarkistaa*-verbiä tilannekuvauksen avulla, jonka hän liittää luokkatilanteeseen.

Opettaja rakentaa kuvitteellisen tilanteen, jossa kaksi ryhmän oppilaista ei saa antaa toisilleen kirjettä ilman, että opettaja puuttuu tilanteeseen lukemalla kirjeen ennen kuin vastaanottaja saa sen käsiinsä. Tarkastamiseen liittyy opettajan mukaan sekä kirjeen lukeminen että sen joidenkin osien poistaminen. Tätä opettaja havainnollistaa näyttelemällä miimisesti, miten kirjeestä yliviivataan epätoivotut kohdat pois. Mimiikan käyttö selityksessä helpottaa varmasti huomattavasti käsitteen merkityksen havainnollistamista, sillä selitettävä sana voi olla oppijoille kovinkin abstrakti ja näin vaikeasti ymmärrettävä. Selitys päättyy synonymian käyttöön sanan merkityksen aukaisemiseksi. Opettaja toistaa selityksen kuluessa muutamaa otteeseen ilmauksen *ottaa pois*, joka selityksen lopussa rinnastetaan *sensuroida*-verbiin.

Myös toisessa esimerkissä tilannekuvauksen avulla selitetään substantiivin merkitystä. Selitys koskee *manifesti*-sanaa, jota opettaja lähtee ensin selittämään analyyttisen määritelmän avulla. Selityksen alkuosassa opettaja tiivistää *manifestin* merkityksen ilmaukseen “*kirjoitan, mitä minä haluan*“. *Manifestin*-käsitteeseen siis liittyy opettajan mukaan sen kirjoittaminen, mitä haluaa. Tätä opettaja havainnollistaa sekä verbaalisen että non-verbaalisen tilanne-esimerkin avulla, jossa hän kuvaa eri asioiden kirjoittamista paperille. Tässä tilannekuvaus siis toimii merkityksen ja sen viittausalan havainnollistajana tekemällä tämän kuvailtavan tilanteen kautta oppijoille eläväksi.

Kolmannessa esimerkkitalanteessa tilannekuvauksen avulla taas havainnollistetaan verbin *sisältää* merkitystä. Opettaja lähtee selittämään tätä esimerkin avulla, jossa selitettävä verbi liitetään kurssilla käytetyn harjoitusvihon sisältöön. Myös tässä selityksessä opettaja tiivistää selitettävän sanan merkityksen analyyttistä määritelmää muistuttavaan muotoon – “*sisältö on vaikka ne asiat, mitkä ovat kirjassa*“. Opettaja tulee siis samalla selittäneeksi selitettävästä verbistä johdetun substantiivin *sisältö*. Hän osoittaa harjoitusvihon sisällysluetteloa, josta mainitsee joitakin otsikoita ikään kuin esimerkkeinä siitä, mistä

kaikesta vihon sisältö koostuu. Tässä selityksessä sananselityksen keinona käytetään siis myös käsitteiden välisiä hierarkkisia suhteita. Sisällysluettelon otsikot vastaavat jokainen omaa osaansa ja osiotaan harjoitusvihkon sisällöstä, jolloin kyseessä on siis osakokonaisuussuhde eli meronymia.

4.6 Sanojen oikeinkirjoitukseen, kielioppiin ja käyttörajoituksiin liittyvät selitykset

Aineisto sisältää vähän sellaisia selityksiä, joissa sanasta tarjotaan tietoa sen oikeinkirjoituksesta, taipumisesta tai käyttörajoituksista. Näissä selityksissä opettaja siis antaa selitettävästä sanasta muutakin tietoa kuin koskien sen denotatiivista eli viittaavaa merkitystä. Yhteensä selityksiä, joissa opettaja kertoo jotakin sanan oikeinkirjoittamisesta, taipumisesta tai käyttörajoituksista, on aineistossa noin parisenkymmentä. Tämä luku kertoo siitä, että yleensä sananselittäminen tähtää juuri sanan denotatiivisen eli ydinmerkityksen selvittämiseen. Esimerkiksi Järvisen tutkimuksessa kävi ilmi, että useimpiin hänen tutkimuksensa aineiston sananselityksiin ei sisällynyt muita sanastollisen tiedon osa-alueita kuin sanan denotatiivinen merkitys (Järvinen 2001: 175). Muu sanastollinen tieto sanasta saattaa jäädä sananselityksissä toisarvoiseksi luultavasti aikapulan takia. Opettajan sanan ydinmerkityksen välittämiseen pyrkivää toimintaa kuitenkin tukevat havainnot oppijan tavasta omaksua uusia sanoja. Ellisin mukaan kielenoppimisen alkuvaiheessa oppija mitä todennäköisimmin keskittyy juuri sanan denotatiivisen merkityksen ymmärtämiseen ja omaksumiseen (Ellis 1995: 412–413).

Selityksissä, joissa opettaja varustaa oppijoita muunlaisella sanastollisella tiedolla, selitettävän sanan merkitys on usein tuttu. Sanan denotatiivista merkitystä on voitu tarkastella aikaisemmilla tunneilla tai selityksen alkupuolella, mikä mahdollistaa opettajan keskittymisen muihin sanastollisen tiedon osa-alueisiin.

(96)

OPP: a **prinsessassa**, ä vai a?

OP: aa, prinsessa

(nauria)

OP: prin- ses- sa (lukee hitaasti, tavuttaen). mm, veri ja verinen ok?

OPP: joo (4.19)

(97)

OPP1: tarja, **teollisuudessa** joo?

OP: joo, teollisuudessa, teollisuus, industrialismi

OPP1: mik- minä luin, teollisuud- (nauria)

OP: se on suudessa, de. (näyttää taululta)

OPP1: hmm (8.5)

(98)

+++ aa johtajat myös kieltävät, oli paljon kieltoja, ei saa puhua, ei saa kirjoittaa, ei saa ää tehdä kokouksia, ei saa tehdä kerhoja, he kieltävät, on paljon kieltoja. sitten. ja vielä, ää on paljon **valvontaa** eli paljon poliiseja

OPP2: valvontaa sana?

OP: mm val-von-ta. valvontaa. eli poliisit valvovat, ihmisiä. +++ okei ymmärrät, tämän taantumuksen, idean (osoittaa taululle)? (6.15)

Edellisissä esimerkeissä on kyse sanojen oikeinkirjoittamisesta sekä selitettävän sanan sanahahmosta. Kaikissa tilanteissa oppija haluaa tietää, miten kyseinen sana kirjoitetaan. Sanan merkitys on mitä luultavimmin jo tuttu, mutta oppija ei ole varma sanan kirjoitusasusta. Kahdessa viimeisessä esimerkissä (97, 98) selitettävä sana esiintyy vielä taivutettuna, mikä saattaa hämätä oppijaa. Niinpä opettaja antaakin sanasta sen perusmuodon sekä tavuttaa sanan tehdäkseen sen mahdollisimman ymmärrettäväksi. Näissä esimerkeissä opettaja myös varmistelee sanan merkityksen ymmärtämistä muiden selityskeinojen avulla. *Teollisuus*-sanaa koskevassa sananselityksessä opettaja antaa sanalle kansainvälisen vastineen, *industrialismi*. *Valvonta*-sanaa opettaja taas selittää parafrasoin, *paljon poliiseja*, avulla sekä muodostamalla sanasta esimerkkilauseen, jossa tulee esille selitettävän sanan kollokaatioita.

Aineisto pitää sisällään vain seitsemän sananselitystä, joissa erikseen tarkastellaan tai sivutaan selitettävien sanojen oikeinkirjoitusta. Tämä on yllättävän pieni määrä näinkin laajassa aineistossa ottaen huomioon tosiasian, että oppijoiden on todettu kielenoppimisen alkuvaiheessa kiinnittävän ensisijaisesti huomiota juuri sanan sanahahmoon. Muun muassa Nationin mukaan merkitysten omaksuminen lähtee liikkeelle ensin sanahahmoista, josta se etenee kohti abstraktimpia tasoja. Kun kielenoppiminen edistyy, tapahtuu muutos sanojen omaksumisessa ja varastoimisessa. Sanoja ei enää varastoida äänneasun ja muodon vaan merkityksen perusteella. (Nation 1990: 34–35.) Tämän vuoksi oppijoille tulisikin tarjota sellaisia sanastoharjoituksia, jotka tukevat oppijan kielitason mukaista tapaa omaksua uusia sanoja. Esimerkiksi sanaston oppimisen alkuvaiheessa oppijoille voisi tarjota harjoituksia, joissa sanahahmo yhdistetään mieleenjäävällä tavalla sanan merkitykseen sekä harjoituksia, jotka kehittävät oppijan sanahahmotajua (Aalto 1994: 107).

Vaikka tutkijat puhuvatkin sanahahmon tärkeästä merkityksestä kielenoppimisen alkuvaiheessa, niin tämä ei näy opettajan toiminnassa tässä tutkimuksessa. Opettaja luultavasti luottaa siihen, että oppijat ovat runsaan puolen vuoden Suomessa oleskelun aikana oppineet, miltä suomenkieliset sanat näyttävät. Tämän vuoksi ei ole tärkeää erikseen puhua selitettävien sanojen oikeinkirjoituksesta ja sanahahmosta. Yleensä sanan sanahahmoon liittyvät kysymykset ja huomautukset tulevatkin oppijoilta, jotka haluavat saada varmuuden

sanan oikeinkirjoittamisesta. Aineistossa on myös muutama sellainen sananselitys, joissa korjataan harjoitusvihkoon väärinkirjoitettuja sanoja. Näissä yleensä opettaja pitää huolen siitä, että sanat tulevat kirjoitetuksi oikein vihkoon. Muutamassa tapauksessa nämä selitykset johtavat sanan merkityksen tarkasteluun muiden sananselitysten keinojen avulla.

(99)

OP: siellä on muuten vielä yksi kirjoitusvirhe. aa pohjoismaa on nimi, pitäisi kirjoittaa isolla peellä. korjaa, pohjoiss- maa. (kirjoittaa taululle). kaikki ok?

OPP1: on kyllä

OP: hmm pohjoismaa, iso pee (näyttää taululta). aa, mitäs ovat pohjoismaat? mitkä maat ovat pohjoismaat?

OPP1: suomi

OP: mm, suomi, norja

OPP2: ruotsi

OP: hmm

OPP3: tarviiko kirjoittaa?

OP: joo, kirjoita vaan

OPP2: saksa

OP: ei ole

OPP1: (epäselvää)

OP: kirjota tähän näin saat vihkon, kirjoita tähän nyt. viisi maata, suomi norja ruotsi

OPP2: venäjä

OPP3: englanti

OP: onks täällä euroopan karttaa jossakin. joo. (vetää kartan alas). +++ suomi, ruotsi, /norja

OPP1: /norja

OPP2: öö va va va /islanti

OPP3: /islanti

OP: ja?

OPP1: isobritannia

OPP2: tanska

OP: mm tanska. (osoittaa maan kartalta).

OPP3: irlanti

OP: ei, siis suomi ruotsi norja, islanti ja tanska ovat pohjoismaat. (kirjoittaa tauluun)
#

OP: eli suomi, norja, ruotsi, tanska ja islanti ovat pohjoismaat (osoittaa taululta). tiedätkö, mitä yhteistä on muilla pohjoismailla? suomi on vähän erilainen kuin norja ruotsi tanska ja islanti? mitä yhteistä on norjalla ruotsilla tanskalla ja islannilla? tiedätkö?

OPP2: m m

OP: niillä on melkein samanlainen kieli. ää esimerk-, ää ruotsalainen voi puhua ruotsia ja norjalainen voi puhua norjaa ja he voivat ymmärtää toisiaan. molemmat puhuvat eri kieltä, mutta se on aika lähellä /samanlainen (elehtii tässä käsillä)

OPP1: aa kuin venäläiset ja valkovenäläiset

OP: mm tai ukrainalaiset (11.11)

Esimerkkitilanteessa korjataan ensin erisnimen, *Pohjoismaat*, kirjoitusasua, mistä päädytään tarkastelemaan sanahahmon takana olevaa käsitettä. Selityksessä opettaja haluaa

tietää, ovatko oppilaat perillä siitä, mitä käsite *Pohjoismaat* tarkoittaa. Ensin etsitään yhdessä esimerkkejä yläkäsitteelle *Pohjoismaat*, minkä jälkeen lähdetään etsimään merkityspiirteitä, jotka määrittävät kyseisen luokan sanoja ja niiden takana olevia käsitteitä. Kun oppilaat eivät keksi yhtään merkityspiirrettä, päätyy opettaja kertomaan, että norjan, ruotsin, tanskan ja islannin kieli ovat keskenään sukukieliä. Selityksen lopussa oppija osoittaa ymmärtäneensä opettajan selityksen kielisukulaisuudesta antamalla oman esimerkin asiasta.

Aineisto sisältää vain muutaman sananselityksen, joissa opettaja antaa sanalle kieliopillisen selityksen. Tässä tutkimuksessa kieliopillisella selityksellä tarkoitetaan opettajan huomautuksia sanan taipumisesta tai perusmuodosta. Toki kieliopillisiä selityksiä ovat myös viittaukset sanan johtosuhteisiin sekä sanaluokkaan, joita olen käsitellyt seikkaperäisesti tulosten alaluvussa Sananmuodostukseen perustuvat selityskäytännöt (ks. 4.1). Kieliopillisissa selityksissä sana on entuudestaan oppijoille yleensä jo tuttu, joten sanan denotatiivista merkitystä ei tarvitse enää selittää. Yleensä kieliopilliset selitykset tähtäävätkin kielioppiasioiden pikaiseen kertaamiseen sananselityksen lomassa.

(100)

(käännetään **asua**-verbi)
 OP: se on tuttu
 OP: miten sanot he asua? (2.1)

(101)

OP: aa, **valita**?
 #
 OP: miten sanot, minä valita
 OPP1: valitsen
 OPP2: valitsen
 OP: hmm minä valitsen. aa, itse
 #
 OP: minä (osoittaa itseään) minä itse. mm (5.27)

Vain yhdessä sananselityksessä opettaja selittää sanan pelkästään kieliopillisella selityksellä. Tässä esimerkkitalanteessa oppilas kääntää harjoitusvihkon tekstiä äänen venäjäksi. Hän ei kuitenkaan tunne sanaa *tehdas* ja pyytää tähän opettajalta apua. Opettaja kuittaa sanan merkityksen selittämisen viittaamalla sanan perusmuotoon. Luultavasti opettaja uskoo, että oppilas tuntee sanan jo entuudestaan, joten pelkkä perusmuodon antaminen sanasta riittää kertomaan sen merkityksen. Selityksen lopussa opettaja vielä täydentää selitystään toteamalla, että selitettävä sana on tekstissä perusmuodossa. Samalla hän implisiittisesti viittaa, että hänen aikaisemmin antama muotonsa sanasta oli perusmuoto.

(102)

OPP2: mitä tarkoittaa **tehtaat**?

OPP1: tehtaat
 OP: tehdas
 OPP2: aa
 OP: se on monikko (13.9)

Vain muutamassa aineiston sananselityksessä opettaja antaa tietoa selitettävän sanan esiintymistiheydestä tai tyyllisävyydestä. Näissäkin selityksessä tämä tieto sanasta annetaan sen jälkeen, kun sanan denotatiivinen merkitys on ensin selvitetty muiden sananselityksen keinojen avulla.

(103)

OP: **uudistaa?**
 #
 OP: mm, miten sanoisit suomeksi uudistaa toisella tavalla
 OPP1: tehdä vielä /kerran/
 OPP2: /useampi/
 OP: tehdä uudennlaiseksi, uudeksi. (köhii). öö tällä on oikeastaan kaksi merkitystä. (kirjoittaa taululle). on uudistaa, on, tässä tekstissä, tehdä uudeksi, tehdä uudennlaiseksi, tehdä toisella tavalla kuin ennen. on sitten, se toinen merkitys, melkein sama, se minkä X sanoi. (kirjoittaa tauluun). tehdä vielä kerran tai tehdä toisen kerran. se on vähän harvinaisempi, ei ole niin tavallinen. (laittaa tämän merkityksen sulkuihin taululla)
 # (5.16)

(104)

OP: mikäs on, juna?
 #
 OP: hmm, mikäs on se paikka, mis- mihin junat tulevat ja mistä junat lähtevät pois?
 OPP1: /rautatie
 OPP2: /juna-asema
 OP: hmm, **juna-asema tai /rautatieasema**
 OPP2: /rautatieasema
 OP: lisätään se sanastoon. (kirjoittaa tauluun)
 #
 OP: rautatieasema on se normaali, kaikki tietysti ymmärtävät
 OPP3: sanovatko suomalaiset juna-asema?
 OP: joo, jotkut, kaikki ymmärtävät ainakin mikä on juna-asema (10.21)

(105)

OP: **kallis**
 #
 OP: /mitäs on
 /#
 OP: (kirjoittaa tauluun). mikäs on kalliin vastakohta?
 OPP: halpa
 OP: halpa tai halpa on vähän sellainen huono, voi olla vähän. mutta mikä on sellainen jos haluat sanoa hyvän sanan ei halpa vaan
 OPP1: edullinen
 OP: mm edullinen. (kirjoittaa tauluun). mutta normaalisti halpa

(10.19)

Ensimmäisessä esimerkkitalanteessa (103) puhutaan polyseemisen sanan, *uudistaa*, kahdesta eri merkityksestä, joita opettaja kuvaa parafraaseilla *tehdä uudenaikaiseksi* ja *tehdä vielä kerran*. Kun nämä kaksi eri merkitystä on selvitetty, opettaja kertoo, kumpi näistä on yleisempi. Toisessa esimerkissä (104) puhutaan synonyymien, *juna-asema* ja *rautatieasema*, esiintymistiheydestä. Opettajan mukaan näistä kahdesta *rautatie* on yleisemmin käytetty sana, mutta kaikki kuitenkin ymmärtävät myös sanan *juna-asema*. Viimeisessä esimerkissä (105) puhutaan adjektiivin *kallis* kahden samaa tarkoittavan vastakohtan, *halpa* ja *edullinen*, tyyliävyistä. Opettajan mukaan näistä *halpa* on enemmän negatiivissävytteinen sana, kun taas sanaan *edullinen* liittyy enemmän positiivisia konnotaatioita. Opettaja kuitenkin lisää sananselityksen lopussa, että yleisemmin näistä kahdesta käytetään sanaa *halpa*.

4.7 Käännökset

Aineisto sisältää paljon käännöksiä suomesta venäjäksi, mutta yleensä käännökset tulevat oppijoilta, eivät opettajalta. Tähän sananselitysten luokkaan olen huomionut pelkästään yksittäiseen sanaan liittyvät venäjänkieliset käännökset. Aineisto sisältää runsaasti myös keskusteluja, joissa käännetään harjoitusvihon tekstejä venäjäksi. Nämä kääntämisen tilanteet olen kuitenkin rajannut analyysini ulkopuolelle. Ainakin noin sadassa sananselityksen tilanteessa selitettävä sana käännetään suomesta venäjäksi. Koko aineistossa tämä tarkoittaa sitä, että vähintään joka toisessa sananselityksessä selitettävä sana käännetään venäjäksi. Kuitenkin lähes jokainen sananselitys pitää sisällään kääntämistä suomesta venäjäksi, sillä oppijat yrittävät yhdessä etsiä venäjänkielisiä käännösvastineita selitettävälle sanoille. Venäjän kieltä taitamattomana minun on kuitenkin mahdotonta tietää, missä vaiheessa sananselitystä käännös tapahtuu tai löytyykö sellaista olleenkaan. Aineiston rajaamisen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että suoranaisten yhteen sanaan liittyvien käännösten määrää aineistosta on vaikea laskea. Käännösten luokkaan onkin laskettu mukaan lähinnä sellaiset sananselitykset, joissa opettaja selkeästi kysyy oppijoilta yhden selitettävän sanan käännösvastinetta venäjäksi.

Suurimmassa osassa sananselityksiä venäjänkielinen käännös tulee oppijoilta. Muita kääntämisen tilanteita selityksissä ovat opettajan viittaukset harjoitusvihon sanastoon, sanakirjojen käyttäminen sanan merkityksen selvittämisessä sekä opettajan omat käännökset. Näiden osuus aineistossa on kuitenkin häviävän pieni verrattuna oppijoiden käännöksiin, joita siis lähes joka toinen sananselitys pitää sisällään. Käännöksen avulla selitetään kaikkien

sanaluokkien sanoja, mutta ylivoimaisesti eniten käännetään substantiiveja. Toiseksi eniten käännetään verbejä, mutta huomattavasti vähemmän kuin substantiiveja. Tämä kertoo yleensäkin aineiston selitettävien sanojen sanaluokkakautumasta; aineisto sisältää eniten substantiiveihin liittyviä sananselityksiä, hyvänä kakkosena tulevat verbit (ks. 3.2).

Järvisen aineistossa käännöksen avulla selitettiin etenkin verbien merkitystä, mikä poikkeaa omista tutkimustuloksistani. Eroa selittänee se, että aineistot on kerätty erilaisista ympäristöistä; Järvisen aineisto suomi toisena kielenä -oppitunneilta ja oman tutkimukseni aineisto historian valmistavan kurssin tunneilta. Kuitenkin myös Järvisen aineistossa monet käännöksistä olivat oppijoiden tuottamia, mitä Järvinen perustelee aineistonsa opetusryhmien heterogeenisyydellä. Hän toteaa, että usein opetusryhmissä samankieliset auttoivat toisiaan kääntämällä yhdessä sanoja omalle äidinkielelleen. Tällaisissa ryhmissä käännös on opettajalle varsin hyödytön sananselityksen keino, sillä opetusryhmällä ei ole yhtä yhteistä kieltä, jolle suomenkieliset sanat voitaisiin kääntää. (Järvinen 2001: 196–197.)

Omassa tutkimuksessani kääntäminen voisi olla opettajalle varsin hyödyllinen sananselityksen strategia, sillä opetettava ryhmä on kielellisesti homogeeninen. Myös kurssin aikana opittavat sanat ovat niin abstrakteja, että niiden selittäminen helpottuisi huomattavasti, jos opettaja osaisi venäjää. Opettaja ei kuitenkaan hallitse venäjää, joten hän joutuu selityksissään turvautumaan kohdekielisiin sananselityksen keinoihin. Jos sana on oppijoille uusi ja tuntematon, usein selityksissä opettaja selittää ensin sanan muilla keinoilla, minkä jälkeen oppijat yhdessä etsivät suomenkieliselle sanalle venäjänkielistä käännösvastinetta merkitysneuvottelun avulla. Sananselityksen yksi tärkeä tehtävä aineistossa onkin, että oppijat löytäisivät selitettävälle sanalle venäjänkielisen käännösvastineen. Tässä tehtävässä opettaja voi omalla toiminnallaan auttaa oppijoita tekemällä sananselityksestä mahdollisimman monipuolisen ja havainnollisen.

(106)

OP: eli, **muu** oli joku toinen. ää, tämä kynä on huono, saanko muun kynän, saanko jonkun toisen kynän, tämä on huono. mm, pysyvästi?

#

OP: hmm (hyväksyvä)

#

OP: muu, pysyvästi (osoittaa a:lle vihkosta). muu venäjäksi. hei tshyy (näyttää kädellään hiljaa olemisen merkin). muu, venäjäksi, muu

(4.8)

(107)

OP: okei, jatketaan tuonne toiselle puolelle. (kirjoittaa tauluun). tiedätkö, mikä on **maanviljelijä**? farmari?

#

OP: hmm niin, talonpojat on maanviljelijät. (kirjoittaa tauluun). maanviljelijällä on lehmä, lampaista, vehnää. ymmärrät? (kirjoittaa tauluun) +++ maanvil- ää talonpoika, on sellainen maanviljelijä, maanviljelijällä on lehmät, lampaat ja niin edelleen jolla on omaa maata, hän, hänellä on maata. ymmärrätkö?

OPP: hmm, da

OP: X ymmärrätkö? X, ymmärrätkö? eli maanviljelijällä on lehmät

(5.12)

Esimerkissä (106) opettaja ryhtyy selittämään sanaa *muu* sille synonyymisen ilmauksen, *joku toinen*, avulla. Seuraavaksi hän rakentaa esimerkikilauseen, johon upottaa selitettävän sanan sekä lopuksi korvaa tämän samaisessa lauseessa synonyymilla. Opettajan puheenvuorojen välissä on aina venäjänkielistä keskustelua, joka voi osaltaan olla oppilaiden omalla äidinkielellään käymää merkitysneuvottelua sanojen merkityksistä ja niiden käännösvastineista. Keskustelun lopuksi opettaja pyytää oppilaita kääntämään *muu*-sanan venäjäksi. Myös toisessa esimerkissä (107), jossa opettaja selittää sanan *maanviljelijä* merkitystä, venäjän- ja suomenkielinen merkitysneuvottelu limittyvät keskenään. Myös tässä selityksen lähtökohtana toimii synonyymi sekä tämän lisäksi lainasana *farmari*. Esimerkissä opettaja rinnastaa toisiinsa sanat *talonpojat* ja *maanviljelijät*, joihin hän liittää lekseemit *lehmät*, *lampaat*, *vehnä* ja *omaa maata*. Nämä ovat kaikki *maanviljelijä*-sanan kollokaatioita, sillä ne esiintyvät usein yhdessä tämän sanan kanssa.

Molemmissa selityksissä venäjänkielinen mahdollinen merkitysneuvottelu sanan merkityksestä ja sen käännösvastineesta käynnistyy heti opettajan nimetessä selityksen kohteena olevan sanan, mikä on tyypillistä aineiston käännöksille. Kutsun tätä mahdolliseksi venäjänkieliseksi merkitysneuvotteluksi, sillä venäjää taitamattomana en pysty sanomaan, keskustelevatko oppilaat juuri sanan merkityksestä vai ehkäpä jostakin muusta aiheesta. Opettajakaan ei osaa tätä sanoa, minkä vuoksi hän joutuu esimerkiksi kyselemällä varmistamaan, ovatko oppilaat ymmärtäneet sanan merkityksen. Opettaja kuitenkin toteaa haastattelussaan, että hän pystyy aika pitkälle lukemaan oppilaiden eleistä ja ilmeistä, keskustelevatko nämä aiheesta eli sanojen merkityksistä vai jostakin muusta. Molemmat esimerkit, kuten useimmat aineiston sananselityksistä, päättyvät venäjänkieliseen puheeseen, joka saattaa mahdollisesti sisältää myös oikean käännösvastineen selitettävälle sanalle.

Seuraavasta keskustelusta käy mahdollisesti ilmi, että oppija on ymmärtänyt opettajan suomenkielisen sananselityksen, minkä avulla hän luultavasti löytää keskustelun lopussa oikean käännösvastineen.

(108)

OP: aa, eli, koska on, ei ole työtä, ei ole rahaa, ihmiset eivät ole tyytyväisiä kun he eivät ole tyytyväisiä, heillä ei ole hyvä ää, he alkavat ajatella uusia ideoita, ideologioita, tulee kapinoita, tulee vallankumouksia, missä maissa esimerkiksi?

OPP1: **työttömyys**

OP: ei ole työtä

OPP1: aa # (8.6)

Esimerkissä oppija pyytää opettajalta sananselitystä sanalle *työttömyys*, joka esiintyy tunnilla käsiteltävässä tekstissä. Opettaja selittää sanan nopeasti käyttämällä parafrasaa, *ei ole työtä*, jolla hän implisiittisesti viittaa *työ* ja *työttömyys* -sanojen olevan samaa sanaperhettä. Opettaja näyttää luottavan siihen, että oppija tuntee entuudestaan sanan *työ*, josta selitettävä sana, *työttömyys*, on johdinten avulla muodostettu. Oppijan viimeisen kommentin voisi tulkita todennäköisenä ymmärtämisen osoituksena, joka johtaa venäjänkielisen käännöksen löytymiseen. Täyden varmuuden selityksen onnistumiseen ja samalla oikean venäjänkielisen käännösvastineen löytymiseen voisi toki saada vasta silloin, kun tutkimusta tekisi venäjää osaava henkilö. Tässä olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen paikka selvittää, ovatko opettajan sananselitykset menneet perille, niin että oppijat löytävät äidinkielestään sopivat käännösvastineet.

Opettaja ja oppilaat tekevät siis yhteistyötä sananselityksen keskusteluissa selvitettäessä uusien sanojen merkityksiä. Luokassa käydään koko ajan rinnakkain sekä suomenkielistä että venäjänkielistä merkitysneuvottelua, jotka limittyvät sananselityksissä. Oppilaat toimivat ikään kuin opettajan suomenkielisen selityspuheen tulkkeina eli he yrittävät löytää selitystä mahdollisimman hyvin vastaavan sanan omasta äidinkielestään. Koska opettaja ei osaa venäjää, voi hän vain arvailla, onko oppilaiden käännös osunut oikeaan. Merkitysneuvottelun tulos saattaa siis jäädä opettajalle täysin hämärän peittoon ja muun muassa tämän takia jokaisen kaksoistunnin alussa pidetään sanakokeet. Näiden avulla opettaja varmistelee, että oppilaat ovat ymmärtäneet uusien sanojen merkitykset oikein. Sanakokeet tarkistaa venäjänkielinen kouluavustaja.

Joissakin sananselityksissä oppijat osaavat antaa selitettävälle sanalle heti venäjänkielisen käännöksen, minkä jälkeen opettaja kuitenkin usein vielä jatkaa sananselitystä kohdekielisillä sananselityksen keinoilla. Opettaja ei voi varmasti tietää, onko oppijoiden käännösvastine lähellä suomenkielisen sanan merkitystä, joten sananselitys toimii selitettävän sanan merkityksen varmistajana. Sananselityksen avulla opettaja rakentaa suomen kielellä viitekehystä uudelle, opittavalle sanalle.

(109)

OP: ää, mikä on, **päämäärä**?

#

OP: hmm. päämäärä, on, se, mihin (liike kädellä eteenpäin) olet menossa, vaikka, jos ol-, jos juokset maratoonia, tiedät maratoon? juokset. ää, vielä neljäkymmentäkaksi kilometriä (juoksee non-verbaalisesti) sitten se loppuu, päämäärä (osoittaa kädellä ikään kuin päämäärää) tai, kun ammuttua □ maaliin. hmm (4.15)

(110)

OP: uskonnonvapaus. ää, mitä **elinkeinovapaus** tarkoittaa?

#

OP: yritä suomeksi X

#

OPP1: minä en tiedä mikä se on

OP: yritä

(pitkä pätkä, neuvottelevat mahdollisesti sanan merkityksestä)

OPP2: he haluavat tehdä mitä he haluavat

OP: joo, ää he haluavat että, johtaja ei sano mitä tavaraa esimerkiksi on tehtaassa tehdään /mitä

OPP2: /ja mitä/ se maksaa

OP: mm, joo, ja kuinka paljon se maksaa. he haluavat e- liberalistit haluavat että jokainen voi itse ää itse päättää itse valita, mitä hänen tehtaassa tehdään, kuinka paljon se maksaa (laskee jälleen sormillaan) ja niin edelleen, okei (7.5)

Ensimmäisessä esimerkissä (109) opettaja lähtee itse selittämään uuden sanan merkitystä käännöksen jälkeen, mutta toisessa hän kannustaa oppijaa yrittämään sananselittämistä suomen kielellä. Toinen esimerkki (106) onkin mielenkiintoinen juuri sen takia, että siinä oppijat ja opettaja tekevät selkeästi yhteistyötä sanan merkityksen havainnollistamiseksi merkitysneuvottelun keinoin. Ensimmäisessä esimerkissä opettaja selittää sanaa *päämäärä* assosioiden sen *juoksemiseen* ja *ampumiseen*, joiden hän samalla olettaa olevan tuttuja käsitteitä oppijoille. Opettaja kuvailee, miten sekä juoksemisessa että ampumisessa molemmissa on päämäärä, jota kohti juostaan tai ammutaan. Opettaja siis luo selityksessä tilanne-esimerkin, jossa kuvaillaan etenemistä kohti päämäärää, minkä hän olettaa havainnollistavan *päämäärä*-sanan merkityskenttää ja merkityksen olemusta. Samalla hän antaa oppijoille viitteitä siitä, missä asiayhteyksissä sekä minkä sanojen kanssa selitettävä sana voi esiintyä. Opettaja vahvistaa selityksensä viestiä voimakkaalla non-verbaalisella viestinnällä, joka kertoo voimakkaasti *päämäärä*-sanaan liittyvästä eteenpäin menemisestä.

Toisessa esimerkissä (110) puhutaan *elinkeinovapauden* merkityksestä, joka tuntuu olevan vaikea käsite oppijoille. Oppilaat sekä opettaja tekevät yhteistyötä löytääkseen sanalle hyvän määritelmän. Sananselittäminen lähtee liikkeelle oppijan kommentista, jossa hän kuvailee vapautta ilmauksella ”*he haluavat tehdä mitä he haluavat*”. Opettaja hyväksyy

tämän määritelmän ja täydentää sitä kuvailemalla, mihin vapaus kohdistuu eli se liittyy tavaroiden tuottamiseen. Toinen oppija jatkaa tästä kertomalla, että elinkeinovapautteen liittyy myös se, että tuottaja saa itse määrittellä tuotteensa hinnan. Selityksen viimeisessä kommentissa opettaja kokoaa kaikki äskeiset elinkeinovapautta määrittävät piirteet ja kertoo, että elinkeinovapautta halusivat nimenomaan liberalistit. Näin opettaja tuo sananselityksen historian maailman viitekehukseen.

Yleisesti kääntämistä pidetään epävarmana ja epäluotettavana sananselityksen keinona, sillä useinkaan eri kielten samaa tarkoittavat sanat eivät ole merkitykseltään täysin synonyymisiä (Gairns & Redman 1986: 30, Kangasniemi 1997: 17, Winter 1992: 44). Käännösten ongelmana on myös se, ettei eri kielten samaa tarkoittavia sanoja voi välttämättä käyttää samassa yhteydessä (Gairns & Redman 1986: 14). Pahimmassa tapauksessa tämä voi johtaa vääriin tulkintoihin oppijan äidinkielen ja L2:n välillä (Nation 1990: 62). Jos opettaja kuitenkin käyttää runsaasti käännöksiä sanan merkityksen selittämisessä, tulisi hänen olla tietoinen näistä kielten välisistä eroista ja kertoa niistä myös oppijoille. Vaikeimpia käännettäviä ovat idiomit ja fraasit, joille harvoin löytyy suoraa käännösvastinetta vieraasta kielestä. (Aalto 1994: 112, Gairns & Redman 1986: 30).

Käännös on kuitenkin nopea tapa selittää sanan merkitys ja se säästää aikaa muulle opetukselle, mutta samalla vie aikaa uuden vieraan kielen opettelulta (Nation 1990: 62, 53). Usein käännös voi olla oppijalle liiankin helppo tapa napata uusi sana leksikkoonsa. Tällöin oppija ei joudu itse rakentamaan opittavalla kielellä tarvittavaa viitekehystä, mikä auttaisi häntä ymmärtämään eri käsitteiden välisiä merkityseroja. Käännös ei myöskään anna minkäänlaista viestiä muusta sanaan liittyvästä informaatiosta kuten sanan ääntämisestä tai sen käyttöyhteyksistä. Nämä puutteet tekevät käännöksestä kapean kielenoppimisen menetelmän, joka ei välttämättä johda sanan pitkäkestoiseen muistamiseen tai sen produktiiviseen oppimiseen. (Gairns & Redman 1986: 75–76, 94–95.) Myös Aalto pitää käännöksiä heikkona sanaston opettamisen keinona. Hänen mukaansa ne eivät ohjaa oppijaa kiinnittämään huomiota käsitteeseen sanahahmon takana eivätkä auta tätä erottamaan käsitettä sanan erilaisista käyttöyhteyksistä (Aalto 1994: 112).

Kuitenkin käyttämällä käännöstä tarkoituksenmukaisella tavalla osana opetusta sen haittavaikutukset voidaan välttää (Nation 1990: 63). Sananselityksissä tämä voisi tarkoittaa sitä, että käännös ei ole ainoa tapa selittää sanan merkitystä vaan opettaja voisi käyttää selityksessä myös muita keinoja hyväkseen, joiden avulla sanasta annettaisiin lisää monipuolista informaatiota. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta valveutuneisuutta, sitoutuneisuutta sekä pitkäjännitteisyyttä sanojen merkitysten monipuoliseen selittämiseen.

Usein tätä rajoittavat kuitenkin käytössä oleva aika sekä opettajan omat resurssit ja jaksaminen, sillä tällainen monipuolinen sananselittäminen vaatii opettajalta taustatyötä sekä luovaa verbaalista lahjakkuutta. Parhaimmassa tapauksessa käännösten käyttäminen tarjoaa oivan mahdollisuuden tarkastella kahta kieltä, niiden käyttöä, rakennetta sekä toistensa välisiä yhteyksiä. Tämä toki edellyttää sitä, että opettajalla on laaja tietämys molemmista kielistä, sekä oppijan äidinkielestä että L2:sta. (Nation 1990: 63.)

Valtaosa aineistossa esiintyvistä oppijoiden käännöksistä liittyy tilanteisiin, joissa opettaja kyselee heiltä suomenkielisiä sanoja venäjäksi. Tätä sanaston opiskelun tapaa voitaisiin kutsua sanalistaopiskeluksi, jossa käännös on usein ensimmäinen ja joskus myös ainoa sananselityskeino. Tällöin keskustelu sanan merkityksestä jää varsin pintapuoliseksi ja lyhimmillään nämä keskustelut koostuvatkin opettajan kysymyksestä ja oppilaan käännösvastineesta, ellei sanan kääntämisessä ilmene ongelmia tai opettaja haluaa vielä varmistella sanan merkityksen ymmärtämistä muiden selityskeinojen avulla. Seuraavat esimerkit, joissa opettaja kyselee harjoitusvihon sanalistan (ks. Liite 1) sanoja oppilailta, ovat kaikki viidenneltä oppitunnilta.

(111)

OP: sitten on **äänioikeus**
#(5.20)

(112)

OP: mm, **sananvapaus**
#(5.21)

(113)

OP: mm. **elinkeino**
#

OP: mm ää, miten, saat ää ruokaa rahaa. ammatti sitä haluaa. minkälainen ammatti työ sinulla on (5.22)

(114)

OP: entäs sitten ää, **uskonto**
#(5.26)

(115)

OP: **kansallisuus**
#(5.28)

(116)

OP: aa, **vapaus**

#

OP: **vapautua**

#

OP: **käyttää**

#

OP: entäs, ase?

#(5.31)

Näissä keskusteluissa ei siis varsinaisesti käsitellä uusien sanojen merkityksiä vaan kerrataan vanhoja, kotona käännettyjä sanoja, jolloin sanaa ei tarvitse enää selittää muiden selityskeinojen avulla. Jokaiselle kaksoistunnille oppilaiden tulee kääntää harjoitusvihon uuden tekstikappaleen sanat sekä kerrata vanhat sanat, jotka yleensä kysellään sanakokeessa. Harjoitusvihossa on valmiina seuraavaa tekstikappaletta varten sanalista, johon oppilas kotona täydentää venäjänkielisen käännösvastineen. Opettaja käy läpi sekä sanakokeessa olleet sanat että uudet kotona käännettyt sanat kysellen niitä oppilailta. Niinpä aineisto sisältääkin runsaasti tällaisia sanalistakeskusteluja, joissa opettaja kertaavasti kyselee oppijoilta sanoja. Kyselemisen yhtenä tarkoituksena on selvittää, ovatko oppilaat kääntäneet sanat oikein. Opettajan mielestä tämän voi selvittää kuuntelemalla, antavatko oppilaat saman käännösvastineen selitettävälle sanalle. Jos vastineita on useita, opettaja pyytää oppilaita selvittämään, onko kyse samasta sanasta. Joskus oppilaat alkavat tällaisessa tilanteessa heti keskenään selvittää asiaa, ilman että opettaja puuttuu tilanteeseen.

Myös sanakokeiden avulla opettaja selvittää, ovatko oppilaat kääntäneet suomenkieliset sanat oikein. Opettajan omien sanojen mukaan sanakirjoissa saattaa olla harhaanjohtavia ja jopa virheellisiä käännöksiä, jotka pyritään oikaisemaan sanakokeiden avulla. Harjoitusvihon sanojen kotikäännöksiin oppilaat käyttävät mitä luultavimmin sanakirjaa. Opettaja valitsee sanakokeisiin tunneilla esiintyneitä vaikeita sanoja saadakseen selville, ovatko oppilaat todella ymmärtäneet sanan merkityksen. Sanakokeissa oppilas kääntää suomenkielisen sanan venäjäksi ja joissain kokeissa opettaja on vaatinut oppilaita kirjoittamaan esimerkkilauseen sanasta. Jos oppilaiden saman sanan käännösvastineissa on hajontaa, ottaa opettaja tämän sanan käsittelyyn heti seuraavalla tunnilla. Näin pyritään välttämään väärinymmärryksiä sekä varmistetaan, että sananselitykset ovat ainakin joltain osin onnistuneet välittämään sanan päämerkityksen oppijoille.

Se, että oppilaat ovat kääntäneet suomen kielen sanat oikein venäjäksi, ei välttämättä tarkoita sitä, että oppija olisi ymmärtänyt käsitteen merkityksen. Gairns ja Redman toteavat (Gairns & Redman 1986: 43), että kääntäessään sanakirjan avulla sanoja oppija voi törmätä ongelmaan, jossa sanan sanakirjamerkitys voi olla yhtä vaikea ymmärtää kuin alkuperäinen tuntematon sana. Monet historian valmistavalla kurssilla esiintyvistä sanoista ovat vielä abstraktia erikoissanastoa, jota natiivinkin on vaikea ymmärtää. Voi vain kuvitella, miten vaikeaa tämän sanaston omaksuminen ja ymmärtäminen on kurssin opiskelijoille, joiden historian tietämys sekä suomen kielen taito molemmat ovat kehittymässä. Niinpä pelkkä

venäjänkielinen käännös ei auta oppijaa ymmärtämään käsitteen merkitystä historian kontekstissa. Sananselitysten yksi päätehtävä aineistossa onkin selvittää käsitteen päämerkitys, mutta mikä tärkeämpää, osoittaa sanan merkitys historian viitekehityksessä. Pelkkä käännös ei voi mitenkään valaista sanahahmon taakse kätkeytyvän käsitteen merkitystä historian oppiaineessa vaan auetakseen se tarvitsee ympärilleen historian tekstejä.

Monien sanaston oppimisen tutkijoiden mielestä käännösten ja kääntämisen suurin ongelma on usein juuri kontekstin puuttuminen. Sanat opetellaan sanalistoissa, joissa ne ovat irrallaan asiayhteydestä, mikä ei edesauta sanojen pitkäkestoista muistamista. Irrallaan opittuina sanat unohtaa ja sekoittaa helposti toisiinsa, sillä sanalistan opetteleminen ei jätä aivoihin syviä muistijälkiä. Irrallaan opittuihin sanoihin on vaikea assosoida tarkasti rajattua merkitystä, sillä usein sanan lopullinen merkitys ilmenee vasta asiayhteydestä. (Ahonen 1993: 43–44.) Kontekstista opetteleminen taas vaatii opiskelijalta enemmän ponnisteluja, mikä parhaassa tapauksessa johtaa sanan tehokkaampaan ja syvällisempään oppimiseen (Takala 1989: 9). Kun sanat opetellaan osana tekstiä, liittyy niihin automaattisesti erilaisia sanan muistamista helpottavia assosiaatioreittejä kuten lingvistiset, emotionaaliset ja kognitiiviset yhteydet (Ahonen 1993: 43). Myös Aalto pitää sanalistaopiskelua työläänä ja varsin tehottomana sanaston oppimisen työkaluna, ellei uutta sanastoa saateta opiskelijoiden aktiiviseen käyttöön tai sanalistan sanoja ryhmitellä muistamisen helpottamiseksi esimerkiksi semanttisesti (Aalto 1998: 50).

Tutkimukseni opettaja ei lähde mitenkään luokittelemaan sanalistojen sanoja vaan ne opetellaan aluksi sellaisenaan. Sanat saavat ympärilleen kontekstin vasta harjoitusvihon teksteissä, joihin oppilaat tutustuvat itsenäisesti kotona ennen tekstin käsittelemistä yhteisesti tunnilla. Näin oppijoilla on alusta asti sanojen oppimisen tukena myös konteksti, mutta he joutuvat varmasti tekemään lujasti töitä ymmärtääkseen sanojen kulloisenkin merkityksen osana historian harjoitusvihon tekstejä. Helpottaakseen sanojen ymmärtämistä historian harjoitusvihon teksteissä käydään tekstejä läpi yhdessä tunnilla moneen otteeseen. Ensin opettaja lukee tekstin oppilaille ääneen samalla selostaen tekstissä olevien sanojen merkityksiä erilaisten selityskeinojen avulla. Tämän jälkeen oppilaat kääntävät ääneen saman tekstin lause lauseelta venäjäksi. Näissä tilanteissa opettajan on lähes mahdotonta tietää, kääntävätkö oppilaat tekstiä oikein. Opettajan omien sanojen mukaan hän voi vain kuulostella oppilaiden käännöksiä niin, että jos monella on samanlainen käännös, on tämä opettajan mielestä merkki “oikeasta käännöksestä”. Näin tekstissä olevat sanat käännetään useaan kertaan sekä suomenkielisten selityskeinojen että oppijoiden omien käännösten avulla. Sanat

otetaan käyttöön erilaisissa teksteihin liittyvissä harjoituksissa sekä tuntikeskusteluissa, joissa opettaja kysyy tekstikappaleiden sisällöistä oppilailta.

Vaikeimpien sanojen kääntämiseen käytetään tunneilla sanakirjaa, mutta verrattain harvoin. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi *teräs* (117), *taantumus* (118) ja *jopa* (119).

(117)

OP: tiedätkö mikä on **teräs**?

OPP2: m m (kieltävä vastaus)

OP: vois katsoa sanakirjasta

#

OP: **teräss**

#

OP: (nyökkää oppilaille, kun nämä sanovat venäjänkielisen sanan) kun raudasta ihmiset oppivat tekemään raudasta terästä, ää teräs on vahvaa, paljon vahvempaa kuin rauta. öö (kirjoittaa tauluun) saadaan kestävämmät kestävä koneet (kirjoittaa tauluun)

#

OP: X

(yhteistä naurua)

OP: eli ensimmäiset tehtaot tulevat aa kang- ovat kangastehtaita puuvillatehtaita aa tuhatseitsemänsataaluvun lopussa aa, kun keksitään kehruukone, saadaan lankaa, nopeasti, sitten keksitään kutomakone voidaan tehdä kangas, höyrykoneesta saa voimaa (pyörittää käsiään ikään kuin moottorin omaisesti) koneeseen ja kun aa aletaan tehdä teräksestä koneet, ei raudasta, koneet kestävät, rauta ei ole kovin hyvä metalli, teräs on paljon parempi, paljon kestävämpi

(12.14)

(118)

OP: mikäs oli **taantumus**? (OP avustaa X:aa)

OPP: taantumus?

OP: venäjäksi?

OPP: □

#

OP: katotaas löytyskö se täältä (OP katsoo sanakirjasta)

#

OP: täälläkään ei ole kuin taloudesta, talouspoliittista (3.9)

(119)

OP: espanjalaiset alkavat ensimmäisinä vaatenä vaatia (lukee tekstiä) lisää vapautta ja käyttävät jopa aseita

OPP3: mitä tarkoittaa **jopa**?

OP: ää. auts se on niin vaikea selittää, että katsokaa sanakirjasta. se on, pienet sanat on vaikea, sanoa toisella tavalla

+++ (oppilaat etsivät sanaa sanakirjasta)

OP: kirjoittakaa, muistiin

+++ (etsivät edelleen)

OP: hmm eli espanjalaiset haluavat vapautta niin paljon, että he, eivät vain, ää, puhu, he haluavat, he ovat valmiit myös sotaan

(6.7)

Kaikki edelliset esimerkit liittyvät erilaisiin tunteilanteisiin. Ensimmäinen esimerkki (117), jossa etsitään käänösvastinetta *teräs*-sanalle, liittyy opetustilanteeseen, jossa puhutaan teollistumisen syntymisestä 1800-luvun Englannissa. Opettajan opetuspuhe sisältää sanan *teräs*, jonka ymmärtäminen on tärkeää opittavan asian kannalta. Jotta opiskelijat voisivat ymmärtää koneistumisen alkamista sekä tehtaiden tuleamista, täytyy heidän ymmärtää teräksen osuus ja rooli tässä tapahtumaketjussa. Tämä taas vaatii sen, että oppijat ymmärtävät, mitä *teräs* on. Toisessa esimerkissä (118) opettaja avustaa yhtä opiskelijoista tekemään tekstiin liittyvää tehtävää, jossa tarvitaan sanaa *taantumus*. Tälle sanalle on jo edellisellä tunnilla yritetty löytää venäjänkielistä käänösvastinetta, jota ei myöskään nyt löydy sanakirjasta. Sanalle kyllä löytyy jonkinlainen käänösvastine, joka ei kuitenkaan sovi tähän asiayhteyteen. Kolmannessa esimerkissä (119) käydään läpi uutta tekstiä, jossa tulee vastaan oppijoille tuntematon sana, *jopa*. Opettaja ei kuitenkaan osaa selittää sanaa muilla sananselityskeinoilla, vaan turvautuu sanakirjan apuun.

Sekä ensimmäisessä (117) että toisessa esimerkissä (118) opettaja käyttää käänöksen rinnalla myös muita sananselityksen keinoja, joiden avulla hän sitoo selitettävän sanan historian kontekstiin sekä siihen lauseyhteyteen, jossa sana tekstissä esiintyy. Esimerkissä (117) opettaja antaa oppijoille *teräksestä* ensyklopedista tietoa, jonka mukaan *teräs on vahvempaa kuin rauta*. Selityksen lähtökohtana toimii siis toinen metalli, joka ehkä on jo tuttu käsite oppijoille edellisiltä tunneilta. Koska *rauta* ja *teräs* kuuluvat molemmat *metallien* luokkaan, on selityksessä helppo käyttää käsitettä *rauta* selitettävän sanan vertailukohtana. Myöhemmin samaisessa keskustelun pätkässä opettaja liittyy selityksen historian kontekstiin kertomalla, miten teräksen keksiminen oli ratkaisevaa teollistumisen ja koneistumisen kannalta.

Esimerkissä (119) opettaja kieltäytyy heti alkuunsa selittämästä sanaa *jopa*, mutta kun käänösvastinetta ei heti löydy, alkaa hän kuitenkin selittää sanaa vielä toisen keinon avulla. Opettaja sanoo toisella tavalla lauseen, josta selitettävä sana eli *jopa* irrotettiin käännettäväksi. Rakentamassaan selittävässä lauseessa hän käyttää yksinkertaisempaa kieltä ja yleisempiä sanoja kuin alkuperäisessä lauseessa on. Pois jää substantiivi *vaade*, joka kuuluu selkeästi erikoissanastoon. Tämä saattaa helpottaa huomattavasti sekä alkuperäisen lauseen että samalla opiskeltavan asian ymmärtämistä. Rakentamassaan lauseessa opettaja korvaa selitettävän sanan, *jopa*, parafraaseilla *eivät vain* ja *myös*, joiden merkitys on siis hänen mukaansa lähellä *jopa*-sanana merkitystä. Huomioitavaa esimerkissä on, miten opettaja kommentillaan kertoo pienien ja lyhyiden sanojen olevan usein vaikeita selittää. Niinpä näiden sanojen kohdalla on helpointa turvautua suoraan käänökseen, mikä ei kuitenkaan välttämättä aina kerro sanan

merkitystä kyseisessä lauseyhteydessä. Tähän tarvitaan opettajan sananselitystä ikään kuin lisäyksenä kertomaan, mitä sana merkitsee juuri tässä lauseessa ja yhdessä siinä olevien sanojen kanssa.

Sanaston oppimisen ja opetuksen tutkijoiden keskuudessa on lievää erimielisyyttä siitä, miten paljon opetuksessa kannattaa käyttää apuna sanakirjoja. Viime aikoina sanakirjan käyttämiseen vieraan kielen tunneilla ei ole kannustettu, sillä oppijat saattavat luottaa turhan paljon sanakirjan käännöksiin. Huonoimmissa tapauksissa sanakirjassa ei ole selvitetty sanan kokonaisvaltaista käyttöä vaan sanalle saattaa jopa löytyä vain yksi käännösvastine (Summers 1988: 112). Sanakirjan käyttäjät saattavat erehtyä luulemaan, että tätä vastinetta voi käyttää kaikissa konteksteissa. Yleensä sanakirja kuitenkin tarjoaa vastineen, joka vastaa kohdekielistä sanaa vain osittain ja on näin käytettävissä vain joissain yhteyksissä. (Winter 1992: 43.) Tämä voi johtaa moniin väärinymmärryksiin ja virheisiin oppijan kielenkäytössä (Summers 1988: 112).

Kaikki tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että opiskelijoita tulisi opettaa sanakirjan käyttämiseen (Aalto 1994: 112, Gairns & Redman 1986: 81). Esimerkiksi Aalto kehottaa opettajia rohkaisemaan oppilaitaan heti alusta alkaen käyttämään yksikielistä sanakirjaa, sillä kaksikielisissä sanakirjoissa harvoin kyetään osoittamaan sanojen merkitysten tilannesidonnaisuus (Aalto 1994: 112). Summersin mielestä sanakirjan käyttö on tärkeä osa sanaston oppimista sekä hyödyllinen sanaston oppimisen tuki muiden sanaston oppimisstrategioiden ohessa. Hänen mukaansa sanakirja on oiva apu muun muassa silloin, kun oppilaat tarvitsevat tietoa sanasta produktiivisiin tarkoituksiin kuten aineenkirjoitukseen. Tämä perustuu siihen tosiasiaan, että tuottaessaan vierasta kieltä oppija usein väistämättä turvautuu omaan äidinkieleensä. Näin virheiden mahdollisuus kasvaa, mikä voitaisiin välttää oikeanlaisen sanakirjan käytön avulla.

Summers (1988: 111–123) kuitenkin toteaa, että vaikka sanakirja voisi olla hyödyllinen apuväline oppijalle, niin useinkaan opettajat eivät opeta sanakirjan käyttämistä niin, että siitä voisi saada parhaan mahdollisen hyödyn irti. Tämän voisi kuvitella johtuvan sekä aikapulasta että tietotaidon puuttumisesta. Voi olla, että opettajilta puuttuu tietämystä siitä, miten sanakirjaa kannattaisi käyttää sanaston opetuksen tukena sekä sanaston oppimisen strategiana niin, että se olisi mahdollisimman tehokasta. Opettajat saattavat ehkä myös pitää sanakirjan käyttämistä itsestään selvänä asiana – taitona, jonka oppii itsestään ja jota ei näin ollen tarvitse opettaa. Myöskään tutkimukseni opettaja ei aineistossa erikseen ohjaa oppilaita sanakirjan käyttämiseen.

Oppijoiden ja sanakirjan käännösten lisäksi aineisto sisältää myös tilanteita, joissa opettaja viittaa harjoitusvihon sanastoon tai itse kääntää sanan venäjäksi. Näitä sananselityksen tilanteita aineistossa on yhteensä yhdeksän. Näistä harjoitusvihon sanastoa käytetään käännösapuna noin kuudessa selityksessä, joissa opettaja aikaa ja vaivaa säästääkseen sivuuttaa mahdollisen sananselityksen viittaamalla vihossa olevaan sanastoon. Harjoitusvihon sanastolla tarkoitan tässä kuhunkin tekstikappaleeseen liittyvää sanalista, johon oppilaat ovat kääntäneet sanat venäjäksi. Sanalistoja täydennetään aina sitä mukaa, kun uusia sanoja ilmaantuu. Suurin osa näistä sanastoon viittaamisista liittyy tuntitilanteisiin, joissa käydään läpi uutta tekstikappaletta. Selityksen kohteena olevat sanat on jo kertaalleen käyty läpi ja selitetty siinä yhteydessä, kun tunnilla on käsitelty sanalistan sisältämiä sanoja.

(120)

OPP: **salaa?**OP: ei, julkisesti. se on sanastossa. joo (2.21)

(121)

OPP1: erityisesti?

OP: liitetäänpäs se sanastoon (alkaa kirjoittaa sanaa taululle)

OPP2: joo, minä tiedän, mutta mitäs on **muutoksia?**OP: muutos on varmaan sanas- sanastossa. olihan se sanastossa? (2.9)

(122)

OPP: **tasa-arvoisuus?**OP: on sanastossa

#

OP: hmm. ok? (2.12)

(123)

+++ että kansalaisella on sananvapaus eli kansalaisella, on oikeus sanoa vapaasti, mitä hän ajattelee. että maassa on elinkeinovapaus (lukee tekstiä)

OPP3: mikä on **elinkeino?**OP: elinkeino, on sanastossa

(6.5)

(124)

(jatkaa lukemista) myös toinen kansallisvaltio, italia syntyy samaan aikaan kuin saksa ja nämä kaksi valtiota vaikuttavat uudessa euroopassa paljon

OPP2: **vaikuttaa?**OP: haa, vaikuttaa mä luulen että on sanastossa, eikös oo? joo

(6.13)

Kaikissa edellisissä esimerkeissä aloite sanan selittämiseen lähtee oppijalta, joka ei ymmärrä tekstissä olevaa sanaa. Opettaja ei kuitenkaan enää lähde selittämään sanaa uudelleen vaan vastaa oppilaan avunpyyntöön kehottamalla tätä katsomaan sanan

käännösvastineen sanastosta. Näin sananselitys pysähtyy alkuunsa, eikä minkäänlaista neuvottelua sanan merkityksestä synny.

Vaikka opettaja ei juuri osaakaan venäjää, hän omien sanojensa mukaan tunnistaa monia venäjänkielisiä sanoja sekä osaa myös tuottaa joitakin sanoja. Tämä tulee esille muutamassa sananselityksessä, joissa opettaja yllättäen kääntääkin tuntemattoman sanan suoraan venäjäksi. Tällöin muita keinoja ei tarvita, sillä sanan konteksti eli harjoitusvihon teksti sijoittaa sanan tiettyyn viitekehykseen ja antaa sille näin lopullisen merkityksen.

(125)

OP: hmm, eli valtio ei saa määrätä, mitä tehdas saa valmistaa tai kuinka paljon tuote maksaa ja- (lukee tekstiä)

OPP3: mikä on **tuote**?

OP: produkt

OPP3: aa (6.6)

(126)

OPP1: /mikä on se **tasavalta**?/

OP: republika. ää, on ollut monta monta monta monta (8.7)

(127)

(OP huomaa, että annilla epäselvyyttä kääntämisessä, siinä mistä maasta Otto von Bismarck tulee)

OP: siis otto von bismarck on **saksan** germania, saksa, pääministeri, tiedätkö mikä on pääministeri?

OPP1: (nyökäyttää päätään)

OP: mm (nyökäyttää takaisin)

(11.13)

5. NON-VERBAALISET SELITYSKEINOT

Verbaalisten sananselityskeinojen rinnalla aineistossa esiintyy runsaasti non-verbaalista selittämistä, jolla yleensä vahvistetaan sanallista selittämistä. Non-verbaalisia selityskeinoja ovat esimerkiksi eleiden ja ilmeiden käyttäminen, mimiikka, näytteleminen, esineiden osoittaminen, kuvien piirtäminen ja näyttäminen, taulupiirroksot, kuviot ja diagrammit sekä valokuvat. Yleensä konkreettisempia käsitteitä on helpompi havainnollistaa juuri non-verbaalikeinoin, kun taas abstraktimmat käsitteet vaativat useampia selityskeinoja sekä verbaalista selittämistä. Esimerkiksi visualisoiminen on erityisen hyvä sananselittämisen keino juuri silloin, kun on kyse konkreettisesta käsitteestä. Eleet, ilmeet ja mimiikka taas toimivat hyvin sanallisen selostamisen vahvistajana ja tukena. Nation kuitenkin painottaa, että sanallisen selityksen lisäksi oppijoille tulisi aina antaa myös sanallinen selostus. (Gairns & Redman 1986: 68, 73–75, Nation 1990: 51, 58.) Tämä kuitenkin sulkisi pois sen mahdollisuuden, että joitakin käsitteitä voisi selostaa pelkän non-verbaalisen keinojen avulla. Tämä on mielestäni perusteltua, jos on kyse yksinkertaisesta, konkreettisesta käsitteestä, jonka merkityksen voi nopeasti havainnollistaa esimerkiksi kuvan avulla.

Non-verbaalisen selittämisen osuus sananselittämisestä varmasti riippuu opettajan omasta viestintätyylistä. Jos on tottunut ”käsillään puhuja” tai taitava piirtäjä, on luonnollista, että opettaja käyttää näitä taitoja hyväkseen myös selittäessään sanoja. Tutkimukseni opettajalle non-verbaalinen viestintä ei ole ensisijainen viestimiskeino, sillä vain noin joka neljännessä aineiston sananselityksessä opettaja selittää sanoja myös non-verbaalisesti. Yleensä non-verbaalinen selityskeino ei esiinny aineistossa yksinään vaan usein opettaja käyttää sitä juuri verbaalisen selittämisen rinnalla, sanallisen viestin vahvistajana. Lukumäärällisesti tämä tarkoittaa sitä, että noin viidessäkymmenessä aineiston sananselityksessä esiintyy myös non-verbaalista selittämistä.

Tämä tulos poikkeaa huomattavasti Järvisen tutkimustuloksista, sillä hänen aineistossaan lähes puolet sananselityksistä sisälsi non-verbaalista sananselittämistä. Järvinen kuitenkin huomauttaa, että non-verbaalisen viestinnän osuus vaihteli eri opettajilla, mikä selittyy sillä, että non-verbaalinen viestintä on yksilöllistä. (Järvinen 2002: 191, 193.) Tutkimustulosten erot johtuvat luultavasti informanttien määrästä sekä tutkimuskohteiden erosta. Järvisen tutkimuksessa aineisto kerättiin usean opettajan suomi toisena kielenä -oppitunneilta, joissa myös käsiteltävä sanasto on erilaista kuin tutkimukseni historian valmistavalla kurssilla. Oman tutkimukseni aineisto on pääpiirteissään abstraktia, vaikeaa erikoissanastoa, jota on ehkä hankala lähteä selittämään non-verbaalisesti.

Aineistossa ylivoimaisesti eniten non-verbaalisesti selitetään substantiiveja, joiden merkitystä havainnollistetaan non-verbaaliliikan keinoin yhteensä neljässäkymmenessä selityksessä. Toiseksi eniten non-verbaalisesti selitetään verbejä, jotka saavat non-verbaalisen selityksen yhteensä seitsemässä sananselityksessä. Myös adjektiiveja ja adverbiaaleja selitetään non-verbaalisesti, mutta niiden osuus non-verbaalisesti selitettävien sanojen joukosta on häviävän pieni. Nämäkin tulokset poikkeavat huomattavasti Järvisen tuloksista, sillä hänen aineistossaan non-verbaalisesti selitettiin etenkin numeraaleja ja partikkeleja (Järvinen 1999: 33). Tämä on yllättävä tulos, sillä voisi kuvitella, että substantiivien ja verbien selittäminen non-verbaalisesti olisi kaikista vaivatonta. Verbit kuvaavat tekemistä, jota on usein helppo näytellä miimisesti ja substantiivien luokka taas koostuu erilaisista olioista, asioista ja esineistä, joita voi parhaassa tapauksessa piirtää tai osoittaa kuvista. Toki numeraaleja on helpointa ilmaista kansainvälisesti tunnetuilla numerosymboleilla, mutta partikkelien non-verbaalinen selittäminen vaatii jo kekseliäisyyttä.

Yleensä aineistossa opettaja käyttää non-verbaalista ilmaisua vahvistamaan ja havainnollistamaan verbaalista selittämistä. Vain muutamassa aineiston sananselityksessä non-verbaalista viestintää käytetään korvaamaan sanallista selittämistä, jolloin non-verbaalinen selittäminen on miltei ainut keino selittää sanan merkitys. Seuraavissa esimerkeissä adjektiivit *sähköinen* ja *rauhaton* selitetään lähes pelkästään non-verbaaliliikan keinoin.

(128)

OP: hmm, sitten oli sähköt

#

OP: **sähköinen**

#

OP: hmm sähköinen voi olla sellainen joka toimii sähköllä, sähköiset valot, sähkövalot tai ää, talvella on usein kun hiukset (viheltää ja näyttää kädellä ylös) menevät (näyttää kädellä ylös)

OPP1: joo

OP: ovat myös **sähköiset**

OPP1: pistorasia

OP: hmm, pistorasia on se, (näyttää kädellä) mihin laitat johdot

OPP1: sähkötuoli

OP: (naurahdus). no sähkötuoleja ei paljon ole, suomessa ainakaan

(10.24)

(129)

OP: aseellinen?

#

OP: hmm, mikäs on aseellisen vastakohta?

OPP1: rauhallinen

OPP2: rauhalli- nen

OPP3: rauhanomainen

OPP1: ää, mikä ero rauhallinen ja rauhanomainen?

OP: ää, rauhallinen voi olla ihminen tai koira tai ää tilanne voi olla rauhallinen tai rauhanom- se on minkäläinen, minä olen rauhallinen minä en ole ääh (esittää rauhatonta), mutta ää rauhanomainen on aina ei aseita, se on, ei ei ole aseita, voi olla rauhanomainen mielenosoitus, tiedätkö mielenosoitus?

OPP1: m m

OP: mielenosoitus on kun menet kadulle ja sinulla on plakaati (näyttelee tämän) ja, sit huudat

OPP2: entäs rauhanomainen?

OP: ää rauhanomainen on kun, et olet kun kävelet et lyö ketään, et sinulla ei ole aseita et halua tehdä pahaa

#

OP: mm. ää. oikeestaan rauhanomainen on vain aseellinen vastakohta, rauhallinen on iso voi olla rauhallinen tilanne, englannissa oli rauhallinen poliittinen tilanne, ei sotaa ei kapinaa, ihminen voi olla rauhallinen, voi olla rauhallinen mieli (osoittaa päätä) (12.7)

Ensimmäisessä esimerkissä (128) selitys lähtee liikkeelle siitä, että opettaja kertoo, mihin kaikkeen adjektiivi *sähköinen* voi liittyä. Ensin hän kuitenkin määrittelee parafrasoin avulla, mitä sana tarkoittaa. Selitettävän adjektiivin ymmärtämistä helpottaa varmasti myös se, että sitä ennen on käännetty substantiivi *sähköt*, jonka johdannainen *sähköinen* on. Opettaja liittää *sähköinen*-adjektiivin *sähkövaloihin* sekä *hiuksiin*, joiden kohdalla hän päätyy esittämään tilannetta non-verbaliikan avulla. Tässä non-verbaliikka onkin varmasti paras ja vaivattomin sananselittämisen keino kuvaamaan talvella sähköistyviä hiuksia. Oppilaat keksivät lisää selitettävään sanaan liittyviä sanoja, kuten *pistorasia* ja *sähkötuoli*, minkä voisi kuvitella olevan merkinä siitä, että he ovat ymmärtäneet selitettävän sanan merkityksen. Opettaja vahvistaa *pistorasia*-sanan ymmärtämistä osoittamalla luokasta pistorasian.

Toisessa esimerkissä (129) on kyse adjektiivien *rauhallinen* ja *rauhanomainen* välisistä sävyeroista sekä samalla niiden erilaisista kollokaatioista ja käyttöyhteyksistä. Näitä opettaja lähtee havainnollistamaan esittelemällä sanoihin liittyviä kollokaatioita sekä vastakohtia. *Rauhallinen*-sanan vastakohtaa opettaja esittää pelkästään non-verbaliikan avulla. Mielenkiintoista esimerkissä on, ettei opettaja pue selittävää sanaa, *rauhaton*, ollenkaan sanoiksi vaan pelkästään näyttelee sen eleillään ja ilmeillään. Kyseisessä sananselityksessä non-verbaalinen ilmaisu onkin vahvasti tukemassa opettajan runsasta verbaalista selittämistä, jota voi paikka paikoin olla ehkä vaikea ymmärtää ja seurata. Näin non-verbaliikka voi olla yksinkertaistamassa ja selkiyttämässä vaikeampaa ja moniselkoista verbaalista selittämistä. Samaisessa sananselityksessä on myös kaksi muuta kohtaa, joissa opettaja turvautuu verbaalisen selittämisen lisäksi non-verbaaliseen ilmaisuun. Sanaan *rauhanomainen* opettaja

liittää substantiivin *mielenosoitus*, joka on oppijoille tuntematon käsite. Opettaja lähtee havainnollistamaan sanaa yhtäaikaaisesti sekä puhumalla että näyttelemällä tilanteen. Selityksen lopussa opettaja vielä palaa selittämään adjektiiveihin liittyviä eri kollokaatioita. *Rauhalliseen* hän liittää muun muassa substantiivin *mieli*, jota hän havainnollistaa eleillä.

Yleensä juuri pitemmissä sananselityksissä opettaja turvautuu myös non-verbaaliseen ilmaisuun. Eleitä, ilmeitä ja mimiikkaa käytetään näissä usein vahvistamaan selityksen osana olevien esimerkiksi yksinkertaisten verbien ja substantiivien merkitystä.

(130)

(kyse **taantumuksellisuudesta**, lause: Tällaisen johtamisen nimi on taantumuksellisuus.)

OP: eli sitä että ei saa puhua mitä haluaa (nostaa peukun pystyyn = 1. asia). ei saa kirjoittaa (toinen sormi ylös) ää ei saa mm tehdä ryhmiä. poliisi on joka paikassa ää kaiken pitää olla kaikki pitää olla samanlaista kuin kymmenen vuotta sitten, viisikymmentä vuotta sitten, sata vuotta sitten (tekee kädellään selän taakse huitomiseleitä). johtajan pitää olla sama, rajojen (tekee käsillään ympyrä-liikkeen), maan rajat pitää olla samat. sen nimi on taantumus, taantumuksellisuus (3.6)

(131)

OP: tiedätkö mikä on **teräs**?

OPP2: m m (kieltävä vastaus)

OP: vois katsoa sanakirjasta

#

OP: teräss

#

OP: (nyökkää oppilaille, kun nämä sanovat venäjänkielisen sanan) kun raudasta ihmiset oppivat tekemään raudasta terästä, ää teräs on vahvaa, paljon vahvempaa kuin rauta. öö (kirjoittaa tauluun) saadaan kestävämmät kestävä koneet (kirjoittaa tauluun)

#

OP: X

(yhteistä naurua)

OP: eli ensimmäiset tehtaot tulevat aa kang- ovat kangastehtaita puuvillatehtaita aa tuhatseitsemänsataaluvun lopussa aa, kun keksitään kehuukone, saadaan lankaa, nopeasti, sitten keksitään kutomakone voidaan tehdä kangas, höyrykoneesta saa voimaa (pyörittää käsiään ikään kuin moottorin omaisesti) koneeseen ja kun aa aletaan tehdä teräksestä koneet, ei raudasta, koneet kestävät, rauta ei ole kovin hyvä metalli, teräs on paljon parempi, paljon kestävämpi

(12.14)

(132)

OP: (jatkaa lukemista). +++ **höyrykone** on ih-

OPP1: tarja, höy- höyrykone se se on, tässä on kirjassa että höyrykone

OP: siinä on kirjoitusvirhe, ko- korjaa täällä tässä lukee höyry, pitäisi olla höyry.

(kirjoittaa tauluun). korjaa höyry, korjaa. täällä lukee höyrykone, tässä (näyttää X:lle), korjaa höyry. höyry, ei höyry. (kiertelee luokassa). täällä, korjaa. siis nämä kaksi kirjainta toisinpäin (näyttää taululta). mitäs höyry on?

OPP2: (epäselvää)

OP: hmm?

OPP2: (epäselvää)

OP: hmm, kun keität vesi kiehuu tulee höyry, harmaa

OPP3: silytys. kun sinä sili- /tät

OPP2: /tät

OP: hmm kun silitän tulee myös höyrysilytysrauta (näyttää silittämisen eleillä). (10.39)

Edellisissä esimerkeissä puhutaan sanojen, *taantumuksellisuus*, *teräs* ja *höyry*, merkityksistä. Kaikissa näissä selityksissä suurin osa selittämisestä on verbaalista, mutta non-verbaliikan avulla havainnollistetaan selityksen osana olevia yksittäisiä sanoja sekä samalla vahvistetaan näiden ymmärtämistä. Ensimmäisessä esimerkissä (130) opettaja käyttää erilaisia eleitä kuvaamaan ilmauksia *sata vuotta sitten* ja *maan rajat*. Selitettävä käsite, *taantumuksellisuus*, on todella abstrakti ja vaikeaselkoinen, mikä tekee siitä varmasti hankalan selittää ja havainnollistaa. Opettaja lähtee aukaisemaan käsitteen merkitystä luettelemalla asioita, jotka tekevät jonkun maan politiikasta *taantumuksellista* eli vanhoillista. Tätä opettaja havainnollistaa ikään kuin laskemalla sormillaan taantumukselliseen politiikkaan kuuluvia piirteitä eli hän nostaa aina yhden sormen pystyyn kertoessaan jostain piirteestä. Tämä ele on opettajan non-verbaaliselle viestinnälle tyypillinen, sillä se toistuu läpi aineiston. Avainasia taantumuksellisuudessa opettajan mukaan on se, että asiat tehdään niin kuin ne on tehty menneisyydessä. Tätä hän korostaa non-verbaalisilla eleillä, mikä tekee selityksestä elävemmän. Yksi taantumuksellisuuden piirteitä opettajan mukaan on myös se, että maan rajat pysyvät samoina. Myös tätä opettaja havainnollistaa non-verbaalisesti, piirtämällä maan rajat ilmaan.

Kahdessa muussa selityksessä non-verbaalisilla eleillä havainnollistetaan selitettäviin sanoihin assosioitavia käsitteitä. *Teräs* liittyy luonnollisesti *koneisiin*, joita opettaja esittää miimisesti. Selitys on osa opetustilannetta, jossa puhutaan teollistumisen alkamisesta 1800-luvun Englannissa. Selityksessä opettaja kertoo, mikä teräksen rooli oli tässä tapahtumaketjussa. Toinen esimerkki lähtee liikkeelle *höyrykone*-sanan oikeinkirjoituksesta eli ortografiasta, mistä päädytään tarkastelemaan sanan *höyry* merkitystä. Käsite tuntuu olevan oppijoille tuntematon, joten opettaja selittää sanaa attribuutiolla ja tilanne-esimerkillä. *Höyry* on opettajan mukaan harmaata ja sitä syntyy esimerkiksi, kun keitetään vettä. Seuraavaksi selityksessä oppija assosioi *höyryn* silittämiseen, mikä kertoo siitä, että hän on ymmärtänyt sanan merkityksen. Viimeisellä kommentillaan opettaja vahvistaa oppijan havainnon sekä laajentaa oppijoiden sanavarastoa nimeämällä silytysraudan, josta tulee höyryä, *höyrysilytysraudaksi*. Opettajan kommentti toimii implisiittisesti myös osoituksena

siitä, miten suomessa rakennetaan yhdyssanoja. Kommentissaan opettaja havainnollistaa silittämistä miimisesti.

Hyvänä esimerkkinä sananselityksen verbaalisen sisällön vahvistamisesta non-verbaliikan keinoin ovat aineistossa esiintyvät tilannekuvaukset. Näissä opettaja hyvin usein käyttää non-verbaliikkaa apunaan tekemään kuvauksesta mahdollisimman elävän ja havainnollisen.

(133)

OP: **erityisesti**, tiedättekö?

OPP: erilainen

OP: ää ei vaan se mm, se on sellainen mmm, ennen kaikkea. ajatellaan vaikka että ää sinulla on tilanne. väsyttää (näyttää eleillä), nälkä (näyttää mahaa) ja ää vessahätä (osoittaa samalla ulos) kolme ongelmaa. sinun pitää pääs- saada ruokaa, päästä nukkumaan ja erityisesti päästä vessaan, koska sillä on kiire. eniten, eikö? ja se on se tärkein asia. ennen kaikkea tiedättekö?

#

OP: onks sulla sanakirjassa se? (oppilaat etsivät sanaa sanakirjasta)

OP: (menee katsomaan) ok? joo? lisätkää se sanastoon. (2.10)

(134)

OPP: mitä tarkoittaa **vahtia**?

OP: esimerkiksi koira voi olla vahtikoira (tekee vahtikoira-eleitä ja -ilmeitä) ja kun yrität tulla ja ottaa minulta jotain grrrrrr (tekee kädellään koiran tassumaisen raapaisun ilmaan). koira vahtii (2.8)

(135)

OP: hmm. mitäs on- (katsoo hermostuneena oppilaita, kun nämä eivät kuuntele). mitäs on **yhdistyminen**?

#

OP: ää, ää integraatio, yhdistyminen tarkoittaa sitä, ää että jos vaikka, ää. ää, suomi ja venäjä, yhdistyvät, (lyö kädet sivuilta yhteen), suomi ja venäjä haluavat olla yksi maa (kädet yhdessä), ei kaksi, eri maata (näyttää käsillä erikseen), vaan yksi (taas kädet yhteen)

(naurua)

#

OP: ää, mikäs on yhdistyminen, verbinä

OPP: yhdistyä

OP: hmm, yhdistyä, kirjoittakaa. sanastoon. (kirjoittaa taululle yhdistyä) (4.14)

Ensimmäisessä esimerkissä (133) puhutaan adverbiaalin, *erityisesti*, merkityksestä. Selityksen alussa käy ilmi, että oppija sekoittaa selitettävän sanan sanahahmoltaan sitä muistuttavaan sanaan *erilainen*. Tästä alkaa opettajan varsinainen sananselittäminen, jonka alussa hän rinnastaa selitettävän sanan sen synonyymiseen ilmaukseen *ennen kaikkea*. Opettaja lähtee aukaisemaan sanan merkitystä tilanne-esimerkin avulla, jossa hän kuvailee kolmen ongelman tilannetta. Kaikkia näitä kolmea ongelmaa – nälkää, väsymystä ja vessahätää – opettaja esittää

miimisesti. Näistä ongelmista yksi on akuutein ja tärkein, joten sen kohdalla voidaan käyttää sanaa *erityisesti*. Opettajan mielestä *erityisesti*-sanaa voidaan siis käyttää tilanteessa, jossa joku asia nousee muita tärkeämmäksi. Näin sen avulla voidaan korostaa tämän asian merkitystä, kuten esimerkkitilanteessa, jossa henkilön täytyy ennen kaikkea päästä vessaan. Muut ongelmat ovat tärkeitä, mutta toisarvoisia tämän rinnalla. Selityksen lopussa käy kuitenkin ilmi, ettei opettajan tilannekuvaus ole auttanut oppijoita löytämään venäjänkielistä käännösvastinetta sanalle. Niinpä sananselitys loppuu käännökseen, jota etsitään sanakirjasta.

Esimerkissä (134) puhutaan verbin *vahtia* merkityksestä, jota opettaja havainnollistaa runsaalla non-verbaliikan käytöllä. Opettajan sananselitys pohjautuu assosiaatiolle, jossa hän liittyy *vahtia*-verbin koiraan, joka vahtii. Tästä syntyy hauska, jopa teatterillinen sananselitys, jossa opettaja esittää eleiden, ilmeiden ja äännähdysten avulla vahtikoiraa. Viimeisessä esimerkissä taas selvitetään *yhdistyminen*-substantiivin ja sen kantaverbin *yhdistyä* merkityksiä, joita opettaja ryhtyy selittämään myös tilannekuvauksen avulla. Selitys lähtee kuitenkin ensin liikkeelle kansainvälisestä sivistyssanasta *integraatio*, jonka opettaja luultavasti toivoo olevan oppijoille tuttu sana. Tilanne-esimerkissä opettajan kädet kuvittavat selittämistä, jossa Suomi ja Venäjä yhdistyvät. Opettajan mukaan *yhdistymisen* pääidea on, että kahdesta tulee yksi, mitä hän kuvaa käsien laittamisella yhteen ja taas erikseen.

Mielenkiintoista opettajan eleiden käyttämisessä kautta aineiston on, että tiettyihin käsitteisiin hän liittyy aina saman eleen ikään kuin symboloimaan tämän käsitteen merkitystä. Tällaisia käsitteitä ovat erityisesti *maa* ja *ryhmä*, joiden havainnollistamiseen opettaja käyttää eri oppitunneilla samaa elettä. Tätä selittää luultavasti se, että kyseisiä sanoja on helppo havainnollistaa käsien avulla. Usein ne myös esiintyvät osana monimutkaista sananselitystä eli niiden avulla aukaistaan jonkin muun, yleensä vaikeaselkoisen käsitteen merkitystä. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi *taantumus* (2.20), *kansallisvaltio* (6.19), *nationalismi* (7.3), *imperialismi* (11.3) ja *demokratia* (13.8). On tärkeää, että sananselittämisessä käytettävät ilmaukset ja sanat ovat oppijalle tuttuja ja helposti ymmärrettäviä. Näin opettajan non-verbaalinen selittäminen voi olla tukemassa sananselityksen osien tekemistä entistäkin ymmärrettävämmiksi ja havainnollisiksi, varsinkin jos selitettävä sana on abstrakti ja vaikeaselkoinen.

Muutamissa sananselityksissä opettaja havainnollistaa selitettävää sanaa piirtämällä tai osoittamalla. Tätä tapahtuu kuitenkin verrattain harvoin, sillä yleensä kurssilla esiintyvät sanat ovat niin abstrakteja, ettei opettaja niiden selityksissä voi turvautua näihin keinoihin.

(136)

OP: aa. ryhmät, oli (kirjoittaa taululle). aate-liset, on kaikki kreivit, prinssit, ää +++

#

OPP1: mitä tarkoittaa **kreivi**?

OP: ää tiedät kun on, mm jos on, täällä on kuningas ja kuningatar (piirtää kaavion taululle) heidän lapset, on, prinssit ja prinsessat. niin täällä, on heidän, sellaiset ihmiset jotka eivät tee työtä, he omistavat, maata, he ovat ystäviä, /ystäviä/ heidän kanssa. katsokaa sanakirjasta aatelininen /venäjää/

OP: ota aatelininen

OPP1: aatelininen?

OP: aatelininen

#

OPP1: aa

OP: löytyykö, onko? (5.9)

(137)

OP: he haluavat, että he voivat, itse valita, ovatko he kristinuskossa, aa juutalaisia. tiedät **juutalaiset**?

OPP1: en

OP: ää juutalaisilla on daavid. ää mm, (alkaa piirtää taululle) kristityillä on, risti, kristinusko

OPP2: joo

OP: juutalaisilla on (piirtää taululle daavidin tähden). ää

OPP2: ää #

OP: mm (vispaa kättä)

(6.17)

(138)

OP: mm **hehkulamppu**

#

OP: hmm, lamppu voi olla vaikka tuo. (näyttää luokan lamppua). mutta hehkulamppu on se.

(piirtää taululle). hehkulamppu

(10.26)

(139)

OP: entäs sitten, **lanka**?

#

OP: hmm, öö lanka voi olla vaikka puserossa (näyttää omaa puseroan) tai sitten voi olla tällainenkin (näyttää mikin johtoa) lanka langaton, ei ole lankaa esimerkiksi langaton puhelin, matkapuhelin (näyttää eleillä), lankapuhelin se on seinässä missä on, lanka (näyttää taas mikin johtoa). öö puhelin?

(10.34)

Esimerkeissä (136) ja (137) opettaja käyttää apunaan piirtämistä sanojen, *kreivi* ja *juutalainen*, merkitysten havainnollistamisessa. Molemmissa sananselityksissä piirtäminen on ensisijainen keino selittää sanan merkitystä. *Kreivi*-selityksessä (136) opettaja lähtee kartoittamaan sanan merkityskenttää suhteessa muihin siihen liittyviin sanoihin. Taululle syntyykin kaavio, joka osoittaa *kreivin* suhteita muihin aatelisiin kuten *kuninkaaseen*, *kuningattareen*, *prinsseihin* ja *prinsessoihin*. *Kreivin* opettaja määrittelee edellä mainittujen

aatelisten ystäväksi, joten kreivi piirretään kaavioon näiden aatelisten rinnalle, mutta alapuolelle. Kaavio siis antaa samalla tietoa samaan *aatelisten*-luokkaan kuuluvista sanoista sekä niiden välisistä valtasuhteista maailmassa. Opettaja kuitenkin huomaa, ettei pelkkä kaavio riitä selittämään *kreivi*-sanan merkitystä, sillä oppijat eivät ymmärrä sanaa *aatelinen*. Tämä on yksi *kreivi*-käsitteeseen kuuluvista merkityspiirteistä, joka oppilaan on ymmärrettävä, jotta hän ymmärtäisi koko käsitteen merkityksen myös laajemmassa mittakaavassa. Opettaja ei kuitenkaan lähde enää selittämään sanaa vaan sille etsitään venäjänkielinen käännösvastine sanakirjasta.

Myös sanaa *juutalainen* koskevassa selityksessä (137) opettaja toteaa nopeimmaksi ja vaivattomimmaksi sananselittämisen tavaksi piirtämisen. Hän piirtää taululle Daavidin tähden, joka on juutalaisten symboli sekä ristin – kristittyjen symbolin. Oppijat näyttävät symbolien avulla tunnistavan, mistä sanasta on kysymys. Näin sananselityksessä käytetään hyväksi ensyklopedista tietoa eli maailmantietoa. Myös kolmannessa esimerkissä (138) opettaja turvautuu piirtämiseen havainnollistaessaan sanan tarkoitetta. Ennen tätä hän on kuitenkin jo osoittanut luokasta tarkoitteen, johon *lamppu*-sana viittaa. Piirroksen avulla opettaja tuo esille sen, mikä on nimenomaan *hehkulamppu*. Selityksellään hän siis implisiittisesti osoittaa, että *lamppu* on yleisnimi kaikille lampuille, kun taas *hehkulamppu* kuvaa tietynlaista lamppua.

Esimerkissä (139) on kyse erilaisista *langoista*. Sananselityksessä opettaja siis kuvaa sanan *lanka* viittausalaa. Selitys lähtee liikkeelle *langasta*, joka on puserossa. Tämän jälkeen opettaja osoittaa mikrofonin johtoa, joka on hänen mukaansa myös *lanka*. Tästä tulee opettajan selityksen mukaan sana *langaton*, jolla viitataan *matkapuhelimeen*. Tätä hän vertaa *lankapuhelimeen*, jonka nimi kertoo sen olemuksesta. *Lankapuhelin* on langoillaan kiinni seinässä. Opettajan selitys on kiehtova esimerkki suomen kielen sanojen konkreettisesta tavasta kuvata tarkoitteitaan. Selityksen puutteena vain on, ettei opettaja selitä eksplisiittisesti *-ton/-tön* -päänteen merkitystä sanan merkityksen rakentumisessa ja muuttumisessa. Jos *lanka*-sana saa päänteen *-ton* sen viittausala muuttuu aivan ratkaisevasti. Tässä selityksessä olisi siis paikallaan viitata eksplisiittisemmin sanan sanahahmoon ja sanan eri osiin, jotka kantavat mukanaan sanan merkitystä ratkaisevasti muovaavia ja muuttavia osia.

Aineisto sisältää jonkin verran maantieteellisiin nimiin liittyviä selityksiä, joita opettaja luonnollisesti selittää karttojen avulla.

(140)

OP: katmaa ☐. **malta** vielä missäs malta on? missä on malta? tiedätkö? malta on euroopassa. malta on saari välimeressä. öö katotaanpas kirjasta. (jakaa oppilaille

kirjat). eli se on saari välimeressä. ottakaas se sivu 11. siellä kartassa näet malta on pieni pieni täällä keskellä merta (1.4)

(141)

OP: (jatkaa lukemista) +++ suomen ensimmäinen rautatie on valmis vuonna tuhatkahdeksansataakuusikymmentäkaksi helsingistä hämeenlinnaan

OPP1: missä **hämeenlinna**?

OP: se on kaupungin nimi. (vetää kartan alas). helsinki on tässä, hämeenlinna on tässä, jyvaskylä tässä (näyttää kartalta) +++

OP: tiedät missä on viipuri?

OPP2: joo

OP: helsinki viipuri pietari. (näyttää kartalta) (10.40)

(142)

OP: joo. kun tuli rautatie aikaisemmin höyrylaivat veneet tarvitsivat vettä, nyt tulee yhdeksän rautatie, ei tarvitse enää vettä voidaan rakentaa pitkä rautatie (näyttää käsillä), pitkä rata mantereen halki

OPP1: mitä tar- tarkoittaa **mantereen halki**?

OP: mantereen halki tarkoittaa sitä että (vetää kartan alas) esimerkiksi, aa, amerikkaan, voi rakentaa mantereen halki (näyttää kartalla) koko lä- läpi

#

OP: juna-rata, täältä tänne (näyttää kartalta), hmm (vetää kartan ylös). amerikkassa rakennettiin pitkä pitkä pitkä rautatie, atlantilta tyynellemerelle ää amerikkassa rata on (kirjoittaa taululle), pasifik

OPP2: kirjoitetaan pass?

OP: pa-si-fik, cee (kirjoittaa ilmaan c:n)

OPP2: aa

OP: pa-si-fik (lukee taululta, samalla osoittaa sormella)

OPP2: ai missä se, aa (venäjää)

OP: pasifik

OPP3: ameriikassa, sip

OPP2: sipe-ri-an ra-ta

OP: siperian rata venäjällä

(12.19)

Edellisissä esimerkeissä tarkastellaan paikkojen, Malta (140) ja Hämeenlinna (141), sijoittumista kartalle sekä selitetään ilmauksen *mantereen halki* -merkitystä kartan avulla (142). Kahdessa ensimmäisessä esimerkissä (140, 141) opettaja ensin selittää, minkä luokan sanasta on kysymys. Malta on *saari* ja Hämeenlinna *kaupunki*. Tämän jälkeen paikat etsitään kartalta, minkä tarkoituksena on yhdistää nimeen sen konkreettinen tarkoite, jota kartta omalta osaltaan kuvaa. Samalla oppilaat oppivat sanan viittauskenttään kuuluvaa ensyklopedista tietoa. Viimeisessä esimerkissä (142) opettaja lukee oppilaille ääneen harjoitusvihkon tekstiä, jossa tulee vastaan uusi käsite, *mantereen halki*. Tekstissä puhutaan junaradasta, joka kulkee mantereen halki. Tässäkin luonnollisin keino selittää käsitteen merkitystä on osoittaa kartalta mantereen halki kulkevia junaratoja. Esimerkkeinä opettaja käyttää Amerikan mantereen

halki kulkevaa *Pasific*-junarataa sekä *Siperian rataa* Venäjällä. Mielenkiintoista on, miten selitys päättyy sanan sanahahmoa koskevaan keskusteluun. Oppijat ovat epätietoisia siitä, miten Pasific kirjoitetaan. Näin opettaja päätty selityksen lopussa antamaan sanasta myös siihen kuuluvaa ortografista tietoa.

6. PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa kuvattiin yhden suomi toisena kielenä -opettajan sananselittämisen keinoja, jotka ovat käytännön osoituksena siitä, millaisia seikkoja opettajan mielestä sisältyy sanan ymmärtämiseen. Opettajan antama tieto tunnilla käsiteltävistä sanoista viestii myös siitä, miten hän käsittää sanaston ja sen oppimisen. Aineisto sisältää hyvin paljon sananselittämistä, joka tähtää uusien sanojen merkitysten omaksumiseen ainakin reseptiivisesti. Yhtenä historian valmistavan kurssin tärkeimmistä tavoitteista on oppia historian alan erikoissanastoa, jonka avulla oppija selviytyisi yleisopetuksen historian tunneilla. Tämä tavoite ohjaa vahvasti opettajan sananselittämistä ja sitä, minkälaista sanastollista tietoa sanoista annetaan.

Sanan ydinmerkityksen osoittaminen ja sen välittäminen erilaisten sananselittämisen keinojen avulla on tässä tutkimuksessa sananselittämisen tärkein funktio. Opettaja selittää sanoja eniten erilaisten määritelmien avulla, joissa sanoista yleensä annetaan vähintään niiden päämerkitys. Opettaja määrittelee sanoja kuvailemalla niiden merkitysalaan kuuluvia merkityskomponentteja, antamalla selitettävään sanaan liittyviä kollokaatioita, assosiaatioita sekä kertomalla, missä yhteyksissä selitettävää sanaa voidaan käyttää. Yleensä tämä tapahtuu sijoittamalla sana lauseyhteyteen, joka paljastaa sanaan liittyviä edellä mainittuja semanttisia tekijöitä. Käytännössä miltei kaikissa verbaalisissa kohdekielisissä sananselityksen keinoissa sana selitetään osana jotakin kontekstia, mutta muutamissa keinoissa sana irrotetaan erikseen alkuperäisestä kontekstistaan selitettäväksi osana uutta lauseyhteyttä. Näin tapahtuu esimerkiksi käytettäessä tilannekuvauksia, erilaisia määritelmiä tai kollokaatioita havainnollistamaan sanan merkitystä.

Joskus sana määritellään myös osana historian harjoitusvihkon kontekstia, jolloin sanasta ei välttämättä opita kuin yksi sen käyttöyhteyksistä ja merkityksistä. Tällöin kuitenkin opitaan tämän kurssin kannalta sanasta tärkein eli sanan merkitys osana historian oppiaineen viitekehystä. Monet aineiston sananselityksistä pohjautuvatkin historialliseen ensyklopediseen tietoon, jonka avulla opettaja rakentaa selitettävälle sanalle tämän viittausalaa, hakee paikkaa historian viitekehyksessä sekä muiden historian käsitteiden joukossa. Jotta oppija voisi ymmärtää sanan merkityksen historian kontekstissa, on hänen myös omaksuttava siihen liittyvä historian alan tieto. Tässä häntä auttaa opettajan selitysten lisäksi harjoitusvihkon tekstit, joissa selitettävät sanat esiintyvät osana opittavaa asiaa sekä niihin liittyvien muiden sanojen kanssa.

Aineisto sisältää myös niitä selityksiä, joissa sana selitetään ilman kontekstia. Näin tapahtuu kuitenkin vain, kun sanat esiintyvät sanalistoissa tai opettaja selittää sanan non-verbaalisesti. Sanalistoissa olevat sanat on saatettu aikaisemmillä tunneilla selittää kohdekielisillä sananselityksen keinoilla, jolloin ilman kontekstia tapahtuva selitys tähtää sanan merkityksen kertaamiseen. Tällöin sanat käydään nopeasti kääntäen läpi, eikä opettaja aina jää suomenkielisellä selityspuheellaan varmistelemaan, että oppijat ovat kääntäneet suomenkielisen sanan oikein sekä ymmärtäneet tämän merkityksen. Non-verbaalisissa selityksissä selitettävä sana saa joskus harvoin pelkän kontekstittoman selityksen, joka voi olla esimerkiksi jokin ele, ilme tai kuva. Yleensä non-verbaalinen selitys kuitenkin toimii verbaalisen selityksen vahvistajana, tukemassa selitettävän sanan merkityksen perille menemistä.

Hyvä kysymys onkin, voidaanko sanoja ylipäänsä selittää ilman kontekstia. Vaikka sanoilla on oma toisista sanoista riippumaton merkityksensä, niin tämän selvittämiseksi tarvitaan toisia sanoja osoittamaan opittavan sanan paikka muiden sanojen joukossa. Sananselityksen yhtenä tehtävänä on myös näyttää, missä yhteydessä sanaa voidaan käyttää. Sanojen oppiminen osana jotakin kontekstia myös tukee sanan pitkäkestoista muistamista ja syvällisempää oppimista. Sanat opitaan paremmin ja nopeammin, jos niihin yhdistyy omassa mielessä useampia muistista hakureittejä. Näitä voivat olla esimerkiksi sanoihin liittyvät semanttiset suhteet, kollokaatiot, assosiaatiot ja mielikuvat, joita voidaan sananselittämisessä tuoda esille juuri rakentamalla selitettävälle sanalle konteksteja ja käyttöyhteyksiä. Sanan oppimisen kannalta olisi tietysti parempi, jos oppilaat olisivat itse aktiivisesti mukana rakentamassa näitä. Vain uusia käyttämällä sanoja voidaan niiden merkitys oppia ja omaksua osaksi aktiivista sanavarastoa.

Jos sanaston oppiminen kuitenkin jää ulkoluvun varaan niin, että sanat opitaan irrallaan kontekstista, on turha odottaa pitkäkestoisia, pysyviä oppimistuloksia. Tämän tutkimuksen aineistossa opettaja nojaa vahvasti vanhoihin sanaston opetuksen metodeihin kuten sanalistoihin, sanakokeisiin sekä sanojen ja tekstien kääntämiseen oppijan äidinkielelle. Aineiston historian valmistavalla kurssilla sanaston oppiminen onkin systemaattista toimintaa, joka tähtää nopeisiin oppimistuloksiin. Sanat opitaan tunnistamaan ja kirjoittamaan sekä yhdistämään niihin joitakin merkityksiä ja käyttöyhteyksiä. Puutteena kuitenkin on, että oppijat harvoin pääsevät itse aktiivisesti käyttämään oppimiaan sanoja, mikä estää produktiivisen sanastohallinnan kehittymistä.

Taivaisen ja Nissisen määrittelemistä sanastollisen tiedon osa-alueista (ks. Nissinen & Taivainen 1996: 11) tutkimuksen opettaja painottaa sananselityksissään ylivoimaisesti eniten

sanaan liittyvää semanttista tietoa. Tämä näkyy muun muassa siinä, että sananselityksen keinoista opettaja käyttää toiseksi eniten sanojen semanttisiin suhteisiin perustuvia keinoja. Näitä aineistossa ovat polysemia, synonymia, vastakohtaisuus, hyponymia ja meronymia. Miltei joka neljännessä sananselityksen tilanteessa opettaja selittää sanoja niiden semanttisista suhteista käsin, mikä antaa oppijoille varmasti monipuolisen kuvan sanojen välisistä suhteista ja ylipäänsäkin sanaston hierarkkisesta rakentumisesta. Tästä voitaisiin vetää johtopäätös, että opettajan mukaan yksi sanan osaamisen tärkeimmistä osa-alueista on sanaan liittyvien semanttisten suhteiden hallitseminen. Sanaston semanttisten suhteiden ahkera hyödyntäminen kertoo myös opettajan omasta sanastonäkemyksestä; hänelle sanasto on kuin verkosto, jossa sanat liittyvät toisiinsa erilaisten semanttisten linkkien kautta.

Sanastollisen tiedon osa-alueista toiseksi tärkein on syntaksi, sillä kuvatakseen sanan merkitysalaa ja sen rajautumista suhteessa muihin kielen sanoihin opettajan on sijoitettava sana johonkin lauseyhteyteen. Tämä perustuu siihen tosiasiaan, että kielen sanat saavat lopullisen merkityksensä vasta ollessaan yhteydessä muihin sanoihin. Sanoilla on toki muuttumaton sanakirjamerkityksensä, mutta tämä reaalistuu vasta, kun sana on osana jotakin suurempaa kielellistä kokonaisuutta. Vaikka opettaja ei eksplisiittisesti useinkaan puutu sanan syntaktiseen käyttäytymiseen, hänen esimerkkilauseensa kertovat selitettävän sanaan liittyvistä syntaktisista tekijöistä kuten sanaluokasta, selitettävän sanan määritteiden taivutuksesta, rektioista sekä sanan esiintymisestä tietyssä lauseenjäsenenä. On harvinaista, että opettaja antaisi näistä erikseen tietoa osana sananselittämistä, sillä sanoihin liittyvään kieliopilliseen tietoon keskitytään varsinaisilla suomi toisena kielenä -oppitunneilla.

Aineiston sananselittäminen keskittyy pääasiallisesti sanojen denotatiivisen eli päämerkityksen selittämiseen, vain harvoissa selityksissä sivutaan esimerkiksi sanojen oikeinkirjoitusta, esiintymistodennäköisyyttä, kieliopillista käyttäytymistä tai sanahahmoa. Tämä voi osaltaan johtua siitä, että ryhmän opiskelijat eivät ole aloittelijoita suomen kielessä vaan heillä on takanaan noin puolen vuoden suomen kielen opinnot. Opettaja ehkä luottaa siihen, että suomen kielen sanat ovat ulkonäöltään tulleet jo tutuiksi oppijoille. Opettajan sanan päämerkityksen selvittämiseen pyrkivää sananselittämistä tukevat myös tutkimustulokset, joissa on havaittu, että vieraan kielen oppimisen alkuvaiheessa oppijat kiinnostavat enemmän huomiota sanan sanahahmoon kuin merkitykseen. Oppimisen edetessä sanan merkityksestä kuitenkin tulee yhä tärkeämpi asia omaksuttaessa uusia sanoja osaksi mentaalista leksikkaa. (ks. esim. Nation 1990: 35.)

Useissa sananselityksissä opettaja selittää sanoja sananmuodostukseen perustuvien selityskeinojen avulla; noin joka kuudes aineiston sananselityksen tilanteista sisältää

sanamuodostukseen perustuvan selityskeinon. Yleisin näistä keinoista on selittää sana sen johtamissuhteista käsin. Näissä selityksissä opettaja sivuaa sanan sanahahmoa, vaikka harvoin hän lähtee eksplisiittisesti erittelemään esimerkiksi sanan sisältämiä osia. Näissä selityksissä opettaja laittaa oppijat muodostamaan sanoja johtamalla tai hän itse selittää sanoja vetoamalla näiden kantasanoihin. Näissä selityksissä mainitaan usein myös selitettävien sanojen sanaluokka. Opettajan mukaan siis sanan osaaminen sisältää myös sanan sanahahmon, sanaluokan sekä sanaan liittyvien johtamissuhteiden tuntemisen, vaikka hän ei tätä eksplisiittisesti ilmaisekaan. Ahkeran johtamissuhteiden hyödyntämisen luulisi antavan ryhmän oppijoille jonkinlaisen kuvan siitä, miten suomen kielessä synnytetään ja rakennetaan sanoja. Kuitenkin opettajan systemaattisempi ja eksplisiittisempi ote sanojen johtamissuhteiden esittelyyn voisi antaa oppijoille ehyemmän ja loogisemman kuvan suomen kielen sanojen rakentumisesta. Nyt tieto on piilotettuna sananselitysten sisälle, jolloin oppija saattaa tehdä harhaanjohtaviakin päätelmiä siitä, miten sanoja rakennetaan.

Yksi aineiston tärkeimmistä sananselityksen keinoista on sanojen kääntäminen suomesta venäjäksi. Käännökset tulevat kuitenkin oppijoilta, sillä opettaja ei juuri osaa venäjää. Tutkimusta tehdessä heräsi monta kertaa kysymys siitä, vastaavatko opettajan sananselitykset ja oppijoiden käännökset toisiaan. Ovatko siis oppijat ymmärtäneet opettajan sananselityksen ja onko tämä ohjannut heidät löytämään suhteellisen osuvan käännösvastineen omasta äidinkielestään? Aineistossa oppijat ja opettaja käyvät jatkuvasti merkitysneuvottelua sanojen merkityksistä sekä suomen kielellä että oppilaat keskenään venäjäksi. Yleensä opettaja selittää ensin sanan kohdekielisillä selityskeinoilla, minkä aikana ja jälkeen oppijat yrittävät löytää selitystä vastaavan sanan venäjäksi.

Tässä olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen paikka selvittää, ovatko opettajan sananselitykset onnistuneet tehtävässään välittää sanan päämerkitys oppijoille. Tätä voisi tutkia esimerkiksi tutustumalla kurssin aikana tehtyihin tehtäviin, sanakokeisiin, historian kokeisiin sekä analysoimalla oppijoiden venäjänkielisiä merkitysneuvotteluja. On kuitenkin varmaa, että pelkästään sananselityksen avulla oppija ei voi mitenkään omaksua sanoja osaksi aktiivista sanavarastoaan. Sananselitys on parhaassa tapauksessa alku sille pitkälle tielle, joka monien vaiheiden kautta johtaa sanan monipuoliseen osaamiseen. Tämä vaatii oppijalta paljon omaehtoista, ahkeraa työskentelyä sekä opettajalta sellaisia työskentelytapoja ja harjoituksia, jotka tukevat sanaston monipuolista oppimista. Sananselittämisellään opettaja voi välittää oppijalle sanan merkityksen, joka oppijan on itse otettava käyttöön.

LÄHTEET

- AALTO, EIJA 1994: Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Suni, Minna & Aalto, Eija (toim.), Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4 s. 93–117. Jyväskylä.
- 1998: Sanoista tekoihin sanaston opetuksessa. – Rekola, Nina & Korpela, Helena (toim.), Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä - opetukseen. Opetushallitus, Kehittyvä koulutus 6/1998 s. 47–53. Helsinki: Hakapaino Oy.
- AALTO, EIJA, LATOMAA, SIRKKU & SUNI, MINNA 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. – Virittäjä 201 s. 530–562.
- AHONEN, LILI 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. – Kalliokoski, Jyrki & Siitonen, Kirsti (toim.), Suomeksi maailmalla: Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44 s. 41–50. Helsinki: Yliopistopaino.
- AHONEN, SIRKKA. 1995: Fenomenografinen tutkimus. – Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. Saari, S. (toim.), Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä s. 114–160.
- AITCHISON, JEAN 1987: Words in the mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- ALHONIEMI, ALHO 1989: Sivistyssanakirja. Falun: Weilin + Göös.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA & LEVENSTON, EDDIE A. 1983: Universals of lexical simplification. – Færch, Claus & Kasper, Gabriele (toim.), Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman s. 119–139.
- CARTER, RONALD 1987: Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives. London: Allen & Unwin.
- CHAUDRON, CRAIG 1982: Vocabulary Elaborations in Teachers' Speech to L2 Learners. – Studies in Second Language Acquisition vol. 4:2 s. 170–180.
- ELLIS, ROD 1995: Modified Oral Input and the Acquisition of Word meanings. Applied Linguistics vol. 16: 4 s. 409–441.
- FERREIRA BARCELOS, ANA MARIA 2003: Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. – Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), Beliefs about SLA. New Research Approaches. Educational Linguistics vol. 2 s. 7–33. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- FLOWERDEW, JOHN 1992a: Definitions in Science Lectures. – Applied Linguistics vol. 13: 2 s. 202–221.
- 1992b: Salience in the Performance of One Speech Act: The Case Of Definitions. – Discourse Processes 15 s. 165–181.
- GAIRNS, RUTH & REDMAN, STUART 1986: Working with Words: A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAHMO, SIRKKA-LIISA 1993: Mietteitä sanaston opettamisesta. – Kalliokoski, Jyrki & Siitonen, Kirsti (toim.), Suomeksi maailmalla: Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44 s. 13–26. Helsinki: Yliopistopaino.
- HAKULINEN, AULI & OJANEN, JUSSI 1993: Kielitieteen ja fonetiikan termistöä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HANKANIEMI, ANTTI 1989: Semanttisten relaatioiden hyväksikäyttö oppimisen tehostajana. – Takala, Sauli (toim.), Sanaston opettaminen ja oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44 s. 106–130. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HENZEL, VĚRA M. 1979: Foreign talk in the classroom. – IRAL Vol. XVII/1979 s. 159–167.
- HÄKKINEN, KAISA 1996: Kielitieteen perusteet. Tietolipas 133. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1997: Mistä sanat tulevat. Suomalaista etymologiaa. Tietolipas 117. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ISK= Iso suomen kielioppi. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2004.
- ITKONEN, TERHO 1990: Vierassanat. Kielenkäyttäjän opas. Helsinki: Kirjayhtymä.
- JAAKKOLA, HANNA 1997: Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- JÄPPINEN, HARRI 1999: Synonyymisanakirja. Porvoo: WSOY.
- JÄRVINEN, SARI 1999: Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä –oppitunneilla. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2001: Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. – Nieminen, Tajja (toim.), Kakkoskieli 3. Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos s. 173–258.
- KALAJA, PAULA & FERREIRA BARCELOS, ANA MARIA 2003: Introduction. – Kalaja

- Paula & Ferreira Barcelos, Ana Maria (toim.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches. Educational Linguistics vol. 2 s. 1–4.* The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- KANGASNIEMI, HEIKKI 1997: *Sana, merkitys ja maailma. Katsaus leksikaalisen semantiikan perusteisiin.* Helsinki: Finnlectura.
- KARLSSON, FRED 1982: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne.* Juva: WSOY.
- 1994: *Yleinen kielitiede.* Helsinki: Yliopistopaino.
- KK = *Kieli ja sen kieliopit* 1996. *Opetuksen suuntaviivoja.* Helsinki: Opetusministeriö, Painatuskeskus.
- KRISTIANSEN, IRENE 1994: *Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen I. – Tempus 2 s. 5–11.*
- LEINO, PENTTI 1999: *Suomen kielen kognitiivista kielioppia 1. Polysemia – kielen moniselitteisyys. Kieli 7.* Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- McCARTHY, MICHAEL 1990: *Vocabulary. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education.* Oxford University Press.
- MÄKINEN, AULI 1997: *Sanasto suomen kielen alkeiskurssin opettajan opetuspuheessa. Pro gradu -tutkielma.* Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- NATION, I.S.P 1990: *Teaching & Learning Vocabulary.* New York: Newbury House Publishers.
- NISSINEN, ANNI & TAIVAINEN, TARJA 1996: *Sanasto suomi toisena kielenä - oppikirjoissa. Pro gradu –tutkielma.* Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- NS = *Nykysuomen sanakirja 1 – 6.* 15 painos. Juva: WSOY 2002.
- OLKINUORA, KATRI 1992: *Onko aalto suurempi kuin laine? Synonymian ongelmia. – Variaatioita. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen juhla-kirja. Opera Fennistica & Linguistica 4 s. 113–124.* Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- OPETUSHALLITUS = OPH. *Luku Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004.* Liite: *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Saatavissa www-muodossa: http://www.oph.fi/info/ops/valmistava_opetus.doc [luettu 21.2.2006]
- PURO, TARJA 1999: *Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. – Virittäjä 103 s. 2–26.*
- PURO, TARJA 2002: *Suomi toisena kielenä –aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskurssilla. Suomen kielen lisensiaatin työ.* Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

- RICHARDS, JACK C. 1976: The Role of Vocabulary Teaching. – *Tesol Quartely* 10 s. 77–89.
- RINGBOM, HÅKAN 1990: On the Relation between Second Language Comprehension and Production. – Tommola, Jorma (toim.), *Foreign Language Comprehension and Production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen. A FinLA:n vuosikirja. A FinLA:n julkaisuja* 48 s. 139–148.
- ROSCH, ELEANOR H. 1973: On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. – Moore, E. Timothy (toim.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press s. 111–144.
- SAKUI, KEIKO & GAIES, J. STEPHEN 2003: A Case Study: Beliefs and Metaphors of A Japanese Teacher Of English. – Kalaja Paula & Ferreira Barcelos, Ana Maria (toim.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches. Educational Linguistics vol. 2* s. 153–170. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- SARAKETO, HANNA, 1998: Muotoon ja merkitykseen fokusointi suomen sanaston oppimisen alkuvaiheessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- SINGLETON, DAVID 2000: *Language and the Lexicon. An Introduction*. New York: Oxford University Press.
- SIVONEN, ULLA 2001: Fonologis-ortografiset samankaltaisuudet suomen oppijoiden mentaalisessa leksikossa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- SUMMERS, DELLA 1988: The role of dictionaries in language learning. – Carter, Ronald & McCarthy Michael (toim.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman s. 111–125.
- TAKALA, SAULI 1989: Sanaston opettamisen uudet haasteet. – Takala, Sauli (toim.), *Sanaston opettaminen ja oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 44 s. 1–11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TRIMBLE, LOUIS 1985: *English for Science and Technology. A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UOTILA, EEVA 1993: Historiallinen selitys suomen kielen sanaston ja fraseologian opetuksessa. – Kalliokoski, Jyrki & Siitonen, Kirsti (toim.), *Suomeksi maailmalla: Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita* 44 s. 27–34. Helsinki: Yliopistopaino.

- VAN LIER, LEO 2003: Preface. – Kalaja Paula & Ferreira Barcelos, Ana Maria (toim.), Beliefs about SLA. New Research Approaches. Educational Linguistics vol. 2 s. VII–VIII. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- VESIKANSA, JOUKO 1978: Johdokset. Nykysuomen oppaita 2. Porvoo: WSOY.
- VOIONMAA, KAARLO 1993: On the Semantics of Adult Verb Acquisition. Cothenburg Monographs in Linguistics 12. Department of Linguistics. Göteborg: University of Göteborg
- VOIONMAAN KOULU: Luku Opetussuunnitelma: Yhteiset kurssit (uuden opetussuunnitelman mukaan). Saatavissa [www-muodossa: http://voimax.cygnnet.jkl.fi/yla/pdf/yhku05\(SUTOMUKANA\).pdf](http://voimax.cygnnet.jkl.fi/yla/pdf/yhku05(SUTOMUKANA).pdf) [luettu 21.2.2006]
- WINTER, CHRISTINE 1992: Bilingual dictionaries: Between Language and Speech. – Arnaud, Pierre J. L. & Béjoint, Henri (toim.), Vocabulary and Applied Linguistics. Hampshire: Macmillan Academic and Professional Ltd s. 41–51.
- WOODS, DEVON 2003: The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. – Kalaja Paula & Ferreira Barcelos, Ana Maria (toim.), Beliefs about SLA. New Research Approaches. Educational Linguistics vol. 2 s. 201–229. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

LIITE 1: Historian valmistavan kurssin harjoitusvihko (Pollari Jorma 1997: Seitsemännen luokan historiaa maahanmuuttajille) s. 1-12

HYPÄI

Seitsemännen luokan

historiaa

maahanmuuttajille

Euroopan historiaa
Afrikan ja kaukoidän imperialismi
Yhdysvaltojen historiaa

Jorma Pollari
1997

Sisälllys

Osa 1: Euroopan historiaa

Wienin kongressi	1
Euroopan uudet aatteet	4
Työllistuminen	7
Sosialistinen työväenliike	12

Osa 2: Afrikan ja kaukoidän imperialismi

Afrikasta tullee siirtomaa-alue	3
Miten imperialismi vaikuttaa Afrikassa?	7
Kiinan historiaa	6
Japanin historiaa	13
Venäjän imperialismi	16

Osa 3: Yhdysvaltojen historiaa

Yhdysvallat syntyvät	2
Amerikan intiaanit	5
Yhdysvaltain mustat ihmiset	7
Pohjois- ja etelävaltioiden sota	8
Amerikan sisällissota	9

Opettele sanat ulkoa:

keisari	_____
kukistu/a	_____
sota	_____
kartta	_____
valtio	_____
(valtion) raja	_____
sekaisin	_____
palautta/a	_____
takaisin	_____
kokous	_____
edustaja	_____
kestä/ä	(=vie/dä aikaa) _____
kuukausi	_____
salainen	_____
neuvottelu	_____
tanssi/a ----> tanssiaiset (juhla)	_____
päivällinen	_____
teatteri	_____
konsertti	_____
johta/a sinfonia = olla kapellimestari	_____
vieras	_____
päätä/ä	_____
----> päätös	_____
samanlainen	_____
valloitus	_____
tutki/a	_____
menettä/ä	_____
alue	_____
puolueeton	_____
saa/da	_____
liitto	_____
----> liittovaltio	_____

WIENIN KONGRESSI

1814-1815

Ranskan keisari Napoleonin aikana Euroopassa on monta sotaa ja Euroopan kartta (=valtioiden rajat) on sekaisin. Kun Napoleon kukistuu, (= Napoleon häviää ja menettää vallan) Euroopan johtajat haluavat palauttaa vanhat rajat takaisin. Siksi vuonna 1814 monta Euroopan valtion johtajaa tulee Itävallan kaupunkiin Wieniin kokoukseen. Kokouksen nimi on Wienin kongressi. Esimerkiksi Venäjän, Englannin, Itävallan, Preussin, Ranskan edustaja on kokouksessa.

Wienin kongressi kestää monta kuukautta. Ohjelmassa on paljon salaisia neuvotteluja, mutta myös tanssiaisista, suurista päivällisistä, teatteriesityksiä ja konsertteja, esimerkiksi Ludwig van Beethoven johti itse oman sinfoniansa numero 7 kongressin vieraille.

Kongressin tehtävä on päättää uudestaan, missä ovat Euroopan valtioiden rajat. Kongressissa syntyy päätös: Euroopan kartasta täytyy tulla samanlainen kuin se oli (olla-verbin imperfektimuoto) ennen Napoleonin valloituksia, 25 vuotta aikaisemmin, ja ne vanhat Euroopan hallitsijat saavat asemansa ja maat takaisin. Se ei ole kokonaan mahdollista, ja johtajat tekevät myös uusia päätöksiä.

Katso oppikirjasta karttoja ja tutki, mikä muuttuu Wienin kongressissa:

- 1) Ranska menettää ne alueet, jotka Napoleon sai (saada-verbin imperfektimuoto)
- 2) Hollannista ja Belgiasta syntyy Alankomaat

- 3) Sveitsi on puolueeton
- 4) Venäjä saa Suomen ja Puolan
- 5) Englanti saa Maltan, Kapmaan ja Ceylonin
- 6) Itävalta saa osan Pohjois-Italiaa
- 7) Preussin alue on suurempi
- 8) Saksan kieltä puhutaan 39 valtiossa ja niistä syntyy Saksan liitto.
- 9) Venäjän, Itävallan ja Preussin johtajat perustavat PYHÄN LIITON ja lupaavat, että he auttavat toisiaan aina, kun toinen maa tarvitsee apua.

TEHTÄVÄ:

1. Miksi Euroopan johtajat tulevat Wieniin?
2. Luettele Euroopan suurvallat.
3. Mitä Wienin kongressi päättää?

+ *raita Euroopan kartta => missä kartta?*

Opettele sanat ulkoa:

aate _____

ohi _____

muutos _____

säilyä _____

valta _____

ilman + partitiivi (-a, -ä/-ta, -tä/-(e)ttä, -(e)ttä)

vallankumous _____

iskusana _____

vapaus _____

veljeys _____

tasa-arvo(isuus) _____

viha/ta _____

takia = vuoksi _____

tärkeä _____

esimerkki --> esimerkiksi (= esim.) _____

asu/a _____

kansa _____

pelä/tä _____

liikaa _____

kansallisuus _____

sensuuri _____

jokainen _____

tarkista/a _____

henkilökohtainen _____

kirje _____

sisältö _____

osallistu/a _____

yhdistys _____

kokoontu/a _____

julkinen (Millainen?) _____

----> julkisesti (Miten?) _____

valvo/a _____

kaikkialla _____

salainen (Millainen?) _____

----> salaa (Miten?) _____

----> salaseura _____

Muita uusia sanoja:

EUROOPAN UUDET AATTEET

Kun Wienin kongressi on ohi, Euroopan valtioiden johtajat eivät halua muutoksia. He haluavat, että 1) Euroopassa säilyy rauha, erityisesti että 2) valtioiden johtajilla säilyy valta ja että 3) valtioiden rajat säilyvät ilman muutoksia.

Ranskan vallankumouksesta säilyy Euroopassa iskusanat: VAPAUS, VELJEYS, TASA-ARVOISUUS. Iskusanat ovat eurooppalaisille tärkeitä.

Esimerkiksi Venäjällä ja Itävallassa asuu monta eri kansaa. Siksi Venäjän ja Itävallan johtajat pelkäävät, että ihmiset alkavat puhua liikaa kansallisuudesta. He päättävät, että täytyy olla sensuuri (=ennakkotarkistus). Johtajat päättävät, että jokainen sanomalehti täytyy tarkistaa, ennen kuin ihmiset saavat lukea sen. Johtajat päättävät myös, että postin täytyy lukea ihmisten henkilökohtaiset kirjeet ja tarkistaa, että kirjeessä ei ole kansallisuusaatteen sisältöä. Ihmiset eivät saa osallistua yhdistyksiin eikä kokoontua julkisesti. Poliisi valvoo kaikkialla. Poliisi menee esimerkiksi ihmisten kotiin ja tarkistaa kodin. Tällaisen johtamisen nimi on 'taantumuksellisuus'.

Mutta monet ihmiset kokoontuvat salaa. Näiden kokousten nimi on salaseura.

TEHTÄVIÄ:

1. Wienin kongressin jälkeen alkaa Euroopassa "taantumus". Mitä asioita Euroopan johtavat

haluavat tehdä ja mitä he eivät halua tehdä?

2. Mitä tarkoittaa monikansallinen valtio?

3. Mitä on sensuuri? Mitä Euroopan johtajat haluavat sensuroida 1800-luvun alussa?

4. Miten poliisi valvoo kansalaisia?

Opettele sanat ulkoa:

porvari _____

opiskel/la _____

uudista/a _____

yhteiskunta _____

kuulu/a _____

huom. 1) Valta kuuluu kansalle.

aistihavainto: Huoneesta kuuluu naurua.

halli/ta _____

----> hallitsija _____

äänioikeus _____

sanavapaus _____

elinkeino _____

määrä/tä _____

tehdas _____

valmista/a _____

uskonto _____

vali/ta _____

itse _____

kansallisuus _____

yksikielinen _____

lisää _____

vapaus _____

----> vapautua (= tulla vapaaksi)

käyttä/ä _____

ase _____

käpina _____

veri	_____
----> verinen	_____
kuningas	_____
heinäkuu	_____
onnistu/a	_____
päämäärä	_____
yhdistyminen	_____
vaikutta/a	_____
----> vaikutus	_____
hullu	_____
taistelu	_____
rauha	_____
orja	_____
pysyvästi	_____
muu	_____

UUDET AATTEET:

LIBERALISMI
= latinan kielessä 'vapaus'
Liberalistit ovat porvareita ja he ovat opiskelleet paljon. He haluavat uudistaa yhteiskuntaa. He haluavat,
1) että valta kuuluu kansalle, ei hallitsijalle, 2) että maassa on yleinen äänioikeus (= kaikki saavat äänestää vaalissa), 3) että kansalaisella on sananvapaus (=kansalaisella on oikeus sanoa vapaasti, mitä hän ajattelee), 4) että maassa on elinkeinovapaus (=valtio ei saa määrätä, mitä tehdas saa valmistaa tai kuinka paljon tuote maksaa) ja 5) että kansalaisella on uskonnonvapaus (= kansalainen saa valita itse uskonnon).

KANSALLISUUSAATE

= NATIONALISMI

YKSI KIELI - YKSI KANSA - YKSI VALTIO

1800-luvulla Euroopassa on monta kansaa, jolla ei ole omaa valtiota. Nationalistit haluavat, että jokainen kansa (=ihmiset, jotka puhuvat samaa äidinkieltä) saa asua omassa, yksi-kielisessä valtiossa. Kieli on tärkeä nationalisteille.

Maiden johtajat eivät pidä näistä aatteista, mutta kansalaiset pitävät. Espanjalaiset alkavat ensimmäisinä vaatia lisää vapautta ja käyttävät jopa aseita. Myös Etelä-Italiassa on kapinoita. Kreikkalaiset alkavat sotia turkkilaisia vastaan 1820-luvun lopussa ja saavat itsenäisen Kreikan valtion verisen sodan jälkeen.

Vuonna 1830 pariisilaiset aloittavat kapinan Ranskan kuningasta vastaan. Vallankumous alkaa heinäkuussa ja siksi sen nimi on Heinäkuun vallankumous.

Ranska antaa esimerkin monelle Euroopan valtiolle: nyt myös Belgia haluaa vapaaksi Alankomaista (Hollannista), ja Belgiasta tulee itsenäinen valtio vuonna 1830. Puolalaiset yrittävät vapautua Venäjältä, mutta eivät onnistu.

Hallitsijat yrittävät lopettaa kapinat, mutta vuonna 1848 alkaa "Euroopan hullu vuosi". Silloin on monessa Euroopan valtiossa vallankumouksia ja taisteluita. Myös Suomessa syntyy kansallisuuksaate, ja esimerkiksi ylioppi-

laat laulavat Runebergin Maamme-laulun ensimmäisen kerran 1.5. 1848.

Euroopan hullun vuoden aikana vallankumouksia ja taisteluja on esim. Ranskassa Helmikuun vallankumous (--> Ranskasta tulee tasavalta) ja Itävallassa (Unkari päättää itsenäistyä Itävallasta, mutta venäläisten avulla itävaltalaiset voittavat kapinan).

Kun rauha vihdoinkin syntyy, Eurooppa muuttuu: Itävallan ja Saksan maaorjat saavat vapauden (enää vain Venäjällä on maaorjia). Ranskan miehet saavat yleisen äänioikeuden pysyvästi ja se on esimerkki muulle Euroopalle.

Kun Otto von Bismarckista tulee Preussin pääministeri, hänen päämääräkseen tulee Saksan yhdistyminen. Kun sota Tanskan ja Ranskan kanssa on ohi, Saksasta tulee keisarikunta vuonna 1871.

Myös toinen kansallisvaltio - Italia - syntyy samaan aikaan kuin Saksa, ja nämä kaksi valtiota vaikuttavat uudessa Euroopassa paljon. Erityisesti Saksasta tulee eurooppalainen suurvalta Englannin, Ranskan, Venäjän ja Itävalta-Unkarin joukkoon.

TEHTÄVIÄ:

1. Miksi vuoden 1848 nimi on EUROOPAN HULLU VUOSI?

2. Millainen on Euroopan kartta nyt?

Opettele sanat ulkoa:

teollistuminen _____

yhteiskunta _____

muutos _____

raaka-aine _____

kivihiili _____

rauta _____

villa _____

työntekijä _____

--> (paljon työntekijöitä = paljon työvoimaa)

pääoma _____

tilanne _____

tehdas _____

kone _____

tehokas (Millainen?) _____

----> tehokkaasti (Miten?) _____

omistaa _____

----> omistaja _____

kehrä/tä _____

----> kehruu _____

menettä/ä _____

työpaikka _____

kestävä _____

malmi _____

kaiva/a _____

--> kaivaminen _____

keksi/ä _____

----> keksintö _____

höyrykone _____

perusta/a _____

osa _____

tärkeä _____

laiva _____

juna	_____
ihminen	_____
rautatie	_____
valmis	_____
hidas	_____
kömpelö	_____
kulkuneuvo = liikenneväline	_____
polttomoottori	_____
auto	_____
kallis	_____
sarja	_____
tuotanto	_____
yleinen	_____
hintaa	_____
laske/a	(tässä: halve/ta) _____
sähkö	_____
---> sähköinen	_____
valo	_____
---> valaistus	_____
---> katuvalo	_____
(hehku)lamppu	_____
muutta/a	_____
lisäksi	_____
tiedonvälitys	_____
elokuva	_____
lennätin	_____
gramofoni	_____
viesti	_____
(lanka--->) langaton	_____
puhelin	_____
merkkikieli = koodikieli	_____

TEOLLISTUMINEN = INDUSTRIALISMI

1700-luvun lopulla Englannissa alkaa suuri yhteiskunnan muutos: siellä on paljon raaka-aineita (kivihiihtä, rautaa, villaa) sekä työntekijöitä. Englanti saa pääomaa siirto-maistaan. Englannin poliittinen tilanne on rauhallinen, ja Englannilla on myös maailman suurin kauppalaivasto. Siksi Englanti on merkittävä maa, kun teollistuminen alkaa. Englanti on maailman ensimmäinen teollisuus-valtio.

Englannissa syntyy esimerkiksi kangastehtaita, joissa kone tekee työtä nopeasti ja tehokkaasti. Materiaali on puuvillaa, jota Englanti saa Intiasta ja Pohjois-Amerikasta.

Tehtaanomistajat eivät halua enää ihmisiä työhön, koska kehruukone on paljon nopeampi kuin ihminen. Siksi monet ihmiset menettävät työpaikkansa.

Kone on kestävä, jos sen materiaali on rautaa. Rauta syntyy rautamalmista. Rautamalmin kaivaminen maasta on vaikeaa. Mutta sitten James Watt keksii höyrykoneen 1780-luvulla, ja kivihiihtehdas on helppo perustaa minne tahansa. Höyrykoneella syntyy helposti ja nopeasti rautaisia koneenosia.

Höyrykone on ihmisille tärkeä keksintö. Nyt syntyvät myös höyrylaivat ja junat. Ihmisten on helppo ja nopea matkustaa. 1860-luvulla Euroopassa on jo monta rautatietä. Suomen ensimmäinen rautatie on valmis vuonna 1862, Helsingistä Hämeenlinnaan. Vuonna 1879 Helsingistä voi matkustaa junalla Viipuriin ja

Pietariin.

Myös höyryauto syntyy 1700-luvun lopulla, mutta se on tosi hidas ja kömpelö kulkuneuvo. Mutta kun polttomoottori syntyy, saksalaiset Daimler ja Benz rakentavat ensimmäisen auton vuonna 1886. Aluksi autot ovat kalliita, mutta kun Henry Fordin tehtaalla alkaa sarjatuotanto 1910-luvun lopussa, hinta laskee ja autosta tulee nopeasti yleinen kulkuväline.

1800-luvulla eurooppalaiset oppivat myös, miten he voivat käyttää sähköä koneissa ja valaistuksessa (Thomas Alva Edison keksii hehkulampun v. 1878). Sähkö muuttaa täydellisesti myös tiedonvälityksen.

1800-luvun tärkeitä keksintöjä ovat vielä lisäksi:

- elokuva: ranskalaiset Louis ja Auguste Lumière esittelevät keksinnön v. 1895,
- gramofoni: Emil Berliner kehittää soittovälineen v. 1887,
- lennätin: italialainen Guglielmo Marconi onnistuu lähettämään viestin langattomalla lennättimellä Englannista Yhdysvaltoihin v. 1901. Tästä alkaa kehittyä televisio ja radio,
- puhelin: amerikkalainen Alexander Graham Bell keksii ensimmäisen puhelimen v. 1876,
- sähkölennätin: amerikkalainen Samuel Morse suunnittelee oman merkkikielen "Morse-aakkoset" ja käyttää sitä lennättimessään v. 1837.

Suomi saa ensimmäisenä pohjoismaana sähkövalon Tampereella 15.3.1882. Tampereella syttyvät myös Suomen ensimmäiset sähköiset katuvalot 15.10.1888.

TEHTÄVIÄ:

1. Missä maassa alkaa Euroopan teollistuminen?
2. Miksi juuri siinä maassa?
3. Mitä ongelmia teollistuminen aiheuttaa?
4. Miksi tehtaanomistajat pitävät koneista enemmän kuin ihmisistä?
4. Millä tavalla ihmisten elämä paranee tai helpottuu uusien keksintöjen vuoksi?
5. Mikä on seuraavien miesten keksintö?
 - Alexander Graham Bell
 - Samuel Morse
 - Lumièren veljekset
 - Thomas Alva Edison
 - Emil Berliner

Opettele sanat ulkoa:

teollisuus _____

työvoima _____

käyttä/ä ----> käyttäjä _____

korja/ta ----> korjaaja _____

kauppias _____

ravintoloitsija _____

lääkäri _____

opettaja _____

konttori _____

pankki _____

leipomo _____

makkara _____

katu _____

vapaa _____

asu/a ----> asunto _____

viihtyisä _____

esikaupunki _____

vierekkäin _____

ikkuna _____

kellari _____

työläinen _____

slummi (= asuinalue, jossa kurjuus ja puutteelliset olosuhteet synnyttävät paljon ongelmia) _____

ympäristö _____

melu _____

paksu (tässä: sakea, sankka) _____

savu _____

jäte _____

haju _____

pila/ta _____

roska _____

törky _____

hyvä ----> parempi ----> paras

vesijohto _____

viemäri _____

verkko ----> verkosto _____

liikku/a _____

kaasu _____

valo ----> valais/ta _____

puisto _____

ulkonäkö _____

kehitty/ä _____

ero ----> erottu/a _____

työpäivä _____

kuri _____

ankara _____

palkka _____

vaimo _____

lapsi _____

pakko _____

alka/a _____

loppu/a _____

parantu/a _____

laki _____

Muita uusia sanoja:

TEOLLISUUSKAUPUNKI SYNTYY

Kun tehtaita on paljon, täytyy olla paljon myös työvoimaa: esim. koneiden käyttäjiä, korjaajia, kauppiaita, ravintoloitsijoita, lääkäreitä ja opettajia. Syntyy myös konttoreita ja pankkeja. Koska ihmiset tarvitsevat ruokaa, syntyy myös leipomoita ja makkaratehtaita ----> teollisuuskaupunki.

Kaupunki tarvitsee katuja sekä taloja, joissa ihmiset voivat asua. Mutta koko ajan ihmisiä on enemmän kuin vapaita asuntoja. Rikkaat ihmiset asuvat viihtyisässä esikaupungissa, mutta työläisten asunnot eivät ole viihtyisiä. Ne ovat pieniä ja aivan vierekkäin, jopa ikkuna voi puuttua! Myös talojen kellarissa asuu työläisiä. Työläisten asuinalueesta syntyy slummi.

Talojen ympäristö ei ole myöskään viihtyisä: tehtaan koneet synnyttävät melua, paksu savu ja jätteiden haju pilaavat ilman. Kadut ovat täynnä roskia ja törkyä.

Kaupungin tilanne on parempi, kun syntyy vesijohto ja viemäriverkosto. Pimeään aikaan on helpompi liikkua, kun kaasuväli valaisee katuja. Myös puistoja syntyy, ja talojen ulkonäkö kehittyy viihtyisäksi. Kuitenkin rikkaat ihmiset erottuvat helposti työläisistä.

1700-luvulla työpäivä tehtaassa on pitkä ja kuri on ankara. Miehen palkka on niin huono, että vaimon ja lasten on pakko lähteä työhön myös. Lapset tekevät myös pitkän työpäivän tehtaassa (yli 12 tuntia). Tehtaanjohtajat ottavat lapsia työhön, koska heille ei tarvitse maksaa 100 %:n

palkkaa. Työpäivä alkaa klo 5.30 ja loppuu klo 20.30.

1800-luvulla työläisen elämä paranee vähän, koska syntyy uusia lakeja ja koska palkka paranee.

TEHTÄVIÄ:

1. Millaisia ongelmia syntyy, kun kaupunki kasvaa koko ajan?
2. Mitä ongelmia seuraa siitä, että kaupungissa ei ole puhdasta vettä?
3. Miksi tehtaanomistajat haluavat lapsia työhön tehtaaseen?

LUKEMISTEHTÄVÄ:

Lue oppikirjan Elävää historiaa 7 (Vieki, Laitinen) sivuilta 32-33 kertomus Violet Johnsonista.

sanoja:

kerto/a _____

----> kertomus _____

kuvitel/la _____

arkipäivä _____

unelma _____

toivo/a _____

--> toive _____

KIRJOITUSTEHTÄVÄ:

Kirjoita lyhyt kertomus työläisperheen nuoren pojan elämästä 1700-luvun teollisuuskaupungissa. Kuvittele, että hän itse kertoo, millainen on hänen tavallinen arkipäivänsä. Kirjoita minämuodossa. Kirjoita myös pojan kodista ja perheestä, työpaikasta ja asuinympäristöstä, unelmista ja toiveista.

Opettele sanat ulkoa:

sosialismi _____

perusta/a _____

työväki (= työläiset) _____

yhdistys _____

keskustel/la _____

yliopisto _____

opiskel/la _____

----> **opiskelija** _____

kirja _____

kommunismi _____

sisältö _____

----> **pääsisältö (= tärkein asia)**

syntymä _____

--> **syntyperä** _____

yhteiskunta _____

----> **yhteiskunnallinen asema**

tasa-arvo _____

yhteisomistus (=omistaa yhdessä)

omaisuus _____

kaivos _____

siirtyä _____

ajattelu (tässä: mielipide) _____

muutta/a (= vaihtaa kotipaikkaa) _____

lehtimies (=toimittaja sanomalehdessä) _____

ystävä _____

autta/a _____

tutkimus _____

vaikeus _____

huolimatta _____

ryhmä _____

politiikka _____

----> **poliittinen** _____

puolue _____

ase _____

----> **aseellinen** _____

rauha _____

--> **rauhanomainen** _____

ammattiyhdistys _____

uusi _____

----> **uudistus** _____

lyhe/tä (= tulee lyhyemmäksi)

parantu/a (= tulee paremmaksi)

olosuhde _____

Muita uusi sanoja:

SOSIALISTINEN TYÖVÄENLIIKE

Työläiset haluavat parantaa omaa elämäänsä. Siksi he perustavat työväenyhdistyksiä, joissa he keskustelevat ongelmista.

Myös yliopistossa on opiskelijoita, jotka haluavat auttaa työläisiä. Saksalaiset Karl Marx ja Friedrich Engels kirjoittavat vuonna 1848 pienen kirjan, jonka nimi on Kommunistinen manifesti. Sen pääsisältö on: *ihmisen syntyperä ei anna ihmiselle enää yhteiskunnallista asemaa, vaan kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia (mieht ja naiset, rikkaat ja köyhät). Köyhien on pakko aloittaa vallankumous rikkaita vastaan. Työläiset ottavat nyt yhteisomistukseen tehtaat, maaomaisuuden, kaivokset, liikennevälineet ja pankit. Kaikki valta siirtyy nyt työväestölle. Tällaisen ajattelun nimi on "sosialisoininen".*

Marx muuttaa Englantiin, mutta ei saa siellä tötä yliopistossa eikä lehtimiehenä, koska ihmiset ajattelevat, että hän on vallankumouksellinen sosialisti. Marxista tulee köyhä perheenisä, jota ystävät saavat auttaa. Mutta hän jatkaa tutkimustyötään vaikeuksista huolimatta. Marx kirjoittaa vielä 1867 toisen kirjan, jonka nimi on Pääoma. Nämä kaksi kirjaa ovat sosialismin ja työväenliikkeen tärkeitä kirjoja.

Työväenliike haluaa, että maa on sosialistinen yhteiskunta. Ne ihmiset, jotka ajattelevat samalla tavalla, haluavat olla ryhmässä ----> syntyy poliittinen työväenpuolue. 1900-luvun alussa ryhmiä on kaksi:

kommunistinen puolue haluaa, että sosialis-tinen

yhteiskunta syntyy aseellisella vallankumouksella.

Sosiaalidemokraattinen puolue haluaa, että sosialismi syntyy rauhanomaisesti, demokraattisesti.

Työpaikoille syntyy myös ammattiyhdistyksiä, joissa työläiset tekevät monta uudistusta: työaika lyhenee, palkka paranee ja työolosuhteet paranevat.

TEHTÄVIÄ:

1. Mitä Kommunistinen manifesti sisältää?
2. Miksi syntyy kaksi poliittista työväenpuoluetta?

LIITE 2: Litterointimerkit

- . tauko (yli 2 s)
- , tauko (alle 2 s)
- OP** opettajan puheenvuoro
- OPP** oppilaan puheenvuoro
- ?kysyvä intonaatio
- kesken jäänyt ilmaus
- +++ pitempi tauko
- # venäjänkielistä keskustelua / puhetta
- () 1) opettajan nonverwaliikka
2) litteroijan kommentit
- / päällekkäispuhunnan raja

Esimerkkien järjestysnumeroissa ensimmäinen osa merkitsee oppitunnin numeroa ja jälkimmäinen esimerkin järjestysnumeroa tämän kyseisin oppitunnin sisällä. Esimerkiksi esimerkki 4.5 on oppitunnilta neljä ja se on järjestyksessään viides tunnilla ilmenneistä sanan selityksistä.

LIITE 3: Selitettävät sanat oppitunneittain

Oppitun- nin numero	substantiivit	verbit	adjektiivit	adverbit	pronominit	partik- kelit
1.	vieras	hävitä				
	Napoli	voittaa				
	Napoleon					
	Malta					
2.	kansa	asua		julkisesti		
	kansallisuus (2)*	pelätä		erityisesti		
	sensuuri	sisältää		salaa		
	sisällytys	valvoa				
	muutos	vahtia				
	tasa-arvo	säilyä				
	iskusana	säilyttää				
	ennakkotarkistus	osallistua				
	sanomalehti	kokoontua				
	kansallisuusaate					
	taantumus					
	taantumuksellisuus					
3.	ennakkotarkistus	pysyä				jälkeen
	kansallisuusaate	uudistaa				
	taantumuksellisuus					
	taantumus					
	johtaja					
	muutos					
	yhteiskunta					
4.	sensuuri	vaatia	yleinen		muut	
	johtajat	vaikuttaa	monikansallinen		muu	
	orja	yhdistyä	verinen			
	rauha	onnistua				
	sota (2)*	epäonnistua				
	taistelu					
	hullu					
	mielisairaala					
	vaikutus					
	yhdistäminen					
	päämäärä					
	kuningas					
	kuningatar					
	prinssi					
	prinsessa (2)*					
veri						
5.	muutos	muuttua	henkilökohtainen			lisää
	valta	sisältää	perinteinen			
	yhdistys	valvoa	aatelinen			
	vapaus	opiskella	yksikielinen			
	iskulause	uudistaa	kaksikielinen			
	yhteiskuntaluokat	kuulua	monikielinen			
	porvarit (2)*	hallita				
	kreivi	määrätä				
	pappi	käskää				
	kauppias	valmistaa				
	kauppa	valita				
	käsityöläiset	vapautua				

	työläinen	kapinoida				
	maatila					
	yhteiskunta					
	hallitsija					
	johtaja					
	valta					
	äänioikeus					
	sananvapaus					
	elinkeino					
	määräys					
	käsky					
	tehdas					
	uskonto					
	kansallisuus					
	vapaus					
	kapina					
6.	taantumus	auttaa	verinen	erityisesti		jopa
	kansallisuusaate	vaikuttaa				
	hallitsija					
	vaalit					
	elinkeino					
	tuote					
	veri					
	Maammelaulu					
	kansallishymni					
	tasavalta					
	avulla					
	keisari					
	joukkoon					
	valvonta					
	liberalismi					
	juutalainen					
	ryhmä					
	kansallisvaltio					
7.	taantumus					
	sensuuri					
	nationalismi					
	ryhmä					
	elinkeinovapaus					
8.	maaorja		tyytyväinen			
	Otto von Bismarck					
	hullu vuosi					
	lama					
	teollisuus					
	työttömyys					
	tasavalta (2)*					
	yleinen äänioikeus					
9.	vapaus	uudistaa				
	kapina (2)*	hallita				
	yhteiskunta	valmistaa				
	sananvapaus	yhdistyä				
	taistelu					
	elinkeino					
	päämäärä					
	Napoli					
	Napoleon					
	yhdistyminen					
10.	pääoma	keksiä	valmis	hitaasti		lisäksi

	keksintö	teollistua	hidas			sekä
	keksijä	muuttua (2)	nopea			
	tehdas	muuttaa (2)	kömpelö			
	raaka-aine	tuottaa	kallis			
	teollistuminen	laskea	halpa			
	kone		edullinen			
	muutos		yleinen			
	yhteiskunta		harvinainen			
	työpaikka		sähköinen			
	kaivos		langaton			
	kaivosmies		merkittävä			
	juna		tärkeä			
	rautatie					
	juna-asema					
	ihminen					
	rautatieasema					
	liikenneväline					
	rautatie					
	sarja					
	tuotanto					
	hintaa					
	sähköt					
	valo					
	valaistus					
	katuvalo					
	hehkulamppu					
	tiedonvälitys					
	elokuva					
	lennätin					
	gramofoni					
	viesti					
	viestintä					
	lanka					
	merkkikieli					
	kauppalaivasto					
	laivakauppa					
	kauppalaiva					
	höyrykone					
	Hämeenlinna					
11.	ajan kulku	kehittää	vaikea			
	imperialismi	kulkea	aseellinen			
	villi länsi	uudistua	rauhallinen			
	sisällissota	tutkia	rauhanomainen			
	Karl Marx	perustaa				
	socialismi	sisältää				
	Charles Darwin					
	laivasto					
	Viipuri					
	kulkuväline					
	Pohjoismaat					
	kansallisvaltio					
	Otto von Bismarck					
	omaisuus					
	olosuhde					
	tutkimus					
	tutkija					
	perustaja					
	vaikeus					

	puolue					
	sisältö					
12.	kauppalaivasto	koneistua				
	puuvilla					
	kutomakone					
	teräs					
	höyry					
	kanava					
	juna					
	Alvar Aalto					
	mantereen halki					
13.	työväenliike	siirtyä				ei, eikä
	työväenyhdistys	sosialisoida				
	manifesti					
	liikennevälineet					
	demokratia					
	tehtaat					
	sotilas					
	luokkataistelu					

* suluissa oleva numero merkitsee sanaan liittyvien selitysten lukumäärää saman oppitunnin aikana