

**Yhdyssanojen opettaminen peruskoulussa: tutkielma oppikirjois-  
ta ja opettajien näkemyksistä**

**Maisterintutkielma**

**Riina Lamminpelto**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto**

**2014**



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Riina Lamminpelto	
Työn nimi – Title Yhdyssanojen opettaminen peruskoulussa: tutkielma oppikirjoista ja opettajien näkemyksistä.	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 65
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä maisterintutkielmassa tutkin yhdyssanojen opetusta peruskoulussa analysoimalla oppimateriaaleja ja haastattelemalla opettajia. Tutkimukseni tavoite on rakentaa kokonaiskuva peruskoulun yhdyssanaopetuksesta soveltavan kielitieteen viitekehyksessä ja vastata samalla siihen, onko opetuksesta löydettävissä syitä yhdyssanojen osaamattomuuteen, johon on kiinnitetty paljon huomiota mediassa, tutkimuksessa ja arkipäivän keskusteluissa.</p> <p>Tutkimukseni aineiston muodostavat Sanoma Pro Oy:n alakoululle tehty <i>Kirjakuja</i>-sarja ja yläkoululle tarkoitettu <i>Tekstitaituri</i>-sarja sekä yhden luokanopettajan ja yhden aineenopettajan haastattelut. Oppimateriaalien valintaan vaikutti niiden tuttuus haastateltaville opettajille sekä niiden ulottuminen peruskoulun jokaiselle vuosiluokalle.</p> <p>Analysoin sekä oppimateriaali- että haastatteluaineistoa laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä sisällönanalyysillä, jonka sisältöluokiksi muodostuivat yhdyssanan määrittelmä, opettavat käsitteet sekä yhdyssanojen tunnistaminen, tuottaminen ja rakenne. Näissä sisältöluokissa perehdyn yhdyssanojen kielioppiin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktisiin keinoihin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) asetetuissa rajoissa.</p> <p>Tutkielmani perusteella yhdyssanoja käsitellään opetuksessa opetussuunnitelmien määräyksiä enemmän. Yhdyssana määritellään opetuksessa sananmuodostuksen ja merkityksen näkökulmasta, vaikka pelkkä oikeinkirjoitus korostuu opetuksessa ylemmille vuosiluokille siirryttäessä. Käsitteinä opitaan yhdyssanan lisäksi alku- ja loppuosa, määrite- ja perusosa, sanaliitto sekä yhdysmerkki, vaikka näiden käsitteiden opetuksessa ja sisällössä on eroja eri vuosiluokilla. Yhdyssanojen tuottamisessa opetuksesta erottuu korjaa virheet -tehtävätyyppi, jonka hyödyllisyydestä haastateltavat opettajat olivat hieman erimielisiä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että yhtenäinen yhdyssanaopetuksen jatkumo katkeaa alakoulun ja yläkoulun välillä: yläkoulussa opetus muuttuu etenkin oppimateriaaleissa kielitieteelliseksi ja käsitteelliseksi, kun alakoulussa opetuksen painopiste on toiminnallisuudessa ja yhdyssanojen merkityksen ymmärtämisessä.</p>	
Asiasanat – Keywords Yhdyssanat, kielioppi, oppimateriaali, peruskoulu, opetus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	



# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	4
2.1 Aineiston kuvaus .....	4
2.1.1 Oppikirjojen tärkeys ja oppikirja-aineisto.....	4
2.1.2 Haastatteluaineisto.....	5
2.2 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.....	6
3 YHDYSSANAT KIELIOPIN NÄKÖKULMASTA .....	9
3.1 Yhdyssanojen määrittely ja rakenne.....	9
3.2 Yhdyssanojen oikeinkirjoitus.....	12
4 YHDYSSANAT AINEDIDAKTIIKAN NÄKÖKULMASTA .....	16
4.1 Yhdyssanojen opetus: kieliopit .....	16
4.2 Yhdyssanojen oppiminen.....	19
4.3 Yhdyssanat opetussuunnitelmissa .....	23
5 YHDYSSANOJEN OPETUS PERUSKOULUSSA .....	25
5.1 Yhdyssanojen määritelmä ja käsitteet oppimateriaaleissa.....	25
5.2 Yhdyssanojen tunnistaminen, tuottaminen ja rakenne oppimateriaaleissa.....	32
5.3 Opettajien näkemyksiä yhdyssanojen opetuksesta.....	42
5.4 Johtopäätökset .....	47
6 POHDINTA .....	53
LÄHTEET .....	55
LIITE. Haastattelurunko.....	60



## 1 JOHDANTO

Yhdistämisen tuloksena syntyvä yhdyssana on rakenteellinen kokonaisuus, joka koostuu kahdesta tai useammasta sanasta mutta on kielen yksikkönä yksi sana. Yhdyssanat ovat lukumäärältään suomen lekseemien suurin rakennetyyppi ja rekursiivisuuden eli toistettavuuden vuoksi niiden määrä on rajaton. (Koivisto 2013: 324–325.) Näin ollen yhdyssanat ovat tärkeä osa suomen kieltä ja niiden oikeinkirjoitus osoitus äidinkielen osaamisesta. Sanojen yhteen tai erilleen kirjoittaminen liittyy äidinkielen osaamisen ja oikeinkirjoituksen lisäksi laajemmin kielen olemukseen ja käsitteenmuodostukseen. Yhdyssanojen avulla kielenkäyttäjähahmottaa maailmaa, jäsentää ympäristöään ja luokittelee näkemäänsä. (Eronen, Maamies & Rääkkälä 1996.) Tässä monille eri kielten kielenkäyttäjille tyypillisessä tavassa hahmottaa maailmaa sanoja yhdistämällä on kyse uuden kognitiivisen esityksen luomisesta kahdesta tai useammasta jo olemassa olevasta esityksestä (Libben & Jarema 2006: VI).

Tästä yhdyssanojen tärkeydestä huolimatta mediaa seuratessa ei voi olla huomaamatta silmiinpistävää puutetta suomalaisten kielitaidossa: sosiaalisen median kirjoituksissa törmää päivittäin ilmauksiin *bussi pysäkki*, *eläin tarha* ja *polku pyörä*. Tämä kielitaidollinen puute on herättänyt keskustelua niin mediassa (ks. esim. Rimaila 2013) kuin suomen kielen tutkimuksenkin kentällä (ks. esim. Stenberg 2010, Eerola 2010). Yhtenä syynä tähän osaamattomuuteen on pidetty kouluopetusta ja oppikirjoja. Korhosen ja Alhon (2006: 74–77) mukaan koulukieliopissa suositaan listauksia, jotka eivät auta oppilasta liittämään yhdyssanoja kielioppijärjestelmän kokonaisuuteen. Kauppinen, Heinon ja Aallon (2011: 381) mielestä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat eivät puolestaan muodosta jatkumoa ja oppiaines pirstoutuu. Luokanopettajien äidinkielen taidot ovat heidän mukaansa puutteellisia ja oppiainepaljous ohjaa etenkin vastavalmistunutta opettajaa seuraamaan kriitikittömästi tätä oppikirjan pirstaleista etenemistapaa. Kauppinen ym. ajatus nostaa oppikirjan tärkeään keskiöön alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, jolloin kirjantekijöille jää suuri rooli opetuksen organisoijana. Kauppinen ym. (2011: 383) mukaan oppikirjojen kustantajilla onkin suuri rooli suunnitella oppikirjoja jatkumoiksi ja varmistaa vuorovaikutus ja tiedonkulku oppikirjatiimien kesken.

Edellä kuvattu Kauppinen ym. kritiikki oppikirjoja kohtaan yhdessä Stenbergin (2010) ja Eerolan (2010) pro gradu -tutkielmissaan esittämien arvelujen peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen puutteellisuudesta motivoivat omaa tutkielmaani, jossa tutkin peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen ja opettajien tapaa opettaa ja käsitellä yhdys-

sanoja. Tutkielmani yhdistää eri tieteenaloja, mikä liitetään perinteisesti soveltavaan kielitieteeseen, joka muodostaa tutkimukseni viitekehyksen. Soveltavan kielitieteen lukuisista määritelmistä Ramptonin (1997) korostama määritelmä sopii omalle tutkielmalleni parhaiten. Tässä määritelmässä soveltava kielitiede ei tarkoita vain kielitieteen keinojen lainaamista kieleen liittyvien yleismaailmallisten ongelmien ratkaisuun vaan se nähdään monitieteisen synteessin keskipisteenä, jossa kielenkäyttäjät ja kieliammatillaiset hyödyntävät eri tieteenaloja ja teorioita, jotka samalla kehittyvät yhä moniulotteisemmiksi (Rampton 1997: 3). Omassa tutkimuksessani synteessin luovat kielitieteen puolelta fennistiikka, joka liittyy tutkielmassani etenkin yhdyssanojen kielioppiin koulukontekstissa ja jota käsittelen erityisesti pääluvussa 3, ja kasvatustieteen alalta ainedidaktiikka, jota puolestaan käsittelen pääluvussa 4.

Tämä tieteenaloja yhdistävän tutkielmani ajoitus ennen uuden Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden valmistumista vuoden 2014 lopussa antaa kirjantekijöille mahdollisuuden tarkastella nykyisten oppimateriaalien mahdollisia puutteita tai ansioita yhdys sanaopetuksessa ja näin kehittää yhdyssanoista tehtävää oppimateriaalia. Aiheeni palvelee myös itseäni sekä tulevana luokanopettajana että äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajana, koska pystyn työssäni hyödyntämään tutkimukseni tarjoamaa tietoa ja kehittämään kielioopin opetusta. Tätä tietoa voivat hyödyntää myös muut, sillä etenkin haastatteluaineistoni tarjoama tieto antaa vinkkejä käytännön opetustyöhön. Otan lisäksi kantaa siihen, onko peruskoulun yhdys sanaopetuksesta löydettävissä syitä yhdyssanojen osaamattomuuteen, jota on mediassa kuvattu *yhdys sana vammaksi* (Kuonanoja 2009), ja mitkä muut opetuksen ulkopuoliset syyt tähän osaamattomuuteen mahdollisesti saattaisivat vaikuttaa.

Tämän laadullisen tutkimukseni tutkimusongelmaksi rajautui se, miten yhdyssanoja opetetaan peruskoulussa. Tähän ongelmaan etsin vastausta kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millainen yhdyssanojen kielioppi on tutkittavissa peruskoulun oppimateriaaleissa?
2. Millaisia ainedidaktisia keinoja tutkittavissa oppimateriaaleissa käytetään?
3. Miten luokanopettaja ja aineenopettaja opettavat yhdyssanoja?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen viitekehyksessä painottuu kielitiede ja erityisesti yhdyssanojen kielioppi, jolla viitataan yhdyssanojen määritelmiin ja käsitteisiin oppimateriaaleissa. Toinen kysymys on selkeästi kasvatustieteellisempi, ja sen ainedidaktisilla keinoilla tarkoitan sitä, miten oppilasta opetetaan oppimateriaaleissa tunnistamaan ja tuottamaan yhdyssanoja sekä millaisia yhdyssanojen rakennetyyppejä oppilaille opetetaan. Yhdyssanojen määritelmä,



käsitteet, tunnistaminen, tuottaminen ja rakenne ovat analyysini sisältöluokkia, joiden muodostumisesta ja ylipäätään laadullisesta tutkimuksesta kerron lisää pääluvussa 2. Samat sisältöluokat ovat analyysin osina myös kolmannessa tutkimuskysymyksessäni, jossa litteroidun haastatteluaineiston perusteella vastaan siihen, miten luokanopettaja ja aineenopettaja opettavat yhdyssanoja. Tässä viimeisessä tutkimuskysymyksessä yhdistyvät fennistiikan ja ainedidaktiikan näkökulmat.

Aiempien tutkimusten ja artikkelien perusteella oletan, että yhdyssanat näyttäytyvät oppimateriaaleissa kieliopillisesti johdonmukaisina siten, että luokka-asteelta seuraavalle siirryttäessä edetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (=POPS 2004) mukaisesti, mutta eroja löytyy etenkin alakoulun ja yläkoulun oppimateriaalien tavassa opettaa oppilaita tunnistamaan ja tuottamaan yhdyssanoja. Alakoulussa korostuneesti yhdyssanan merkityksen ymmärtäminen ilman kielitieteellisiä käsitteitä, kun taas yläkoulussa painottuu yhdyssanan normatiivinen eli kielenhuollollinen näkökulma ainekirjoituksen oikeinkirjoitusvaatimusten lisääntyessä.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Aineiston kuvaus

Tässä alaluvussa kuvaan aineistoani ja sen hankintaa sekä perustelen sen valintaa. Aineistoni koostuu kahdesta osasta, peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista ja opettajan oppaista sekä luokanopettajan ja aineenopettajan haastatteluista. Kaksi erilaista aineistoa tukevat molemmista nousevien tulosten tulkintaa ja johtopäätösten tekoa.

#### 2.1.1 Oppikirjojen tärkeys ja oppikirja-aineisto

Oppikirja on eri tutkimusten mukaan hyvin tärkeä osa opetusta ja oppimista (ks. esim. Perkkilä 2002: 171; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Oppikirjojen vaikutusta opetuksen käytänteisiin on pidetty jopa niin suurena, että oppikirjoja nimitetään piilo-opetussuunnitelmiksi. Oppikirjat luovat raamit opetukselle, ja institutionaalisina teksteinä ne vaikuttavat vahvasti käsitykseen siitä, mikä kielten oppimisessa on keskeistä ja tärkeää. (Luukka ym. 2008: 64.) Oppikirjatutkimusta onkin tehty melko paljon etenkin 1990-luvulla, jolloin kiinnostuksen kohteena oli oppikirjojen esitystapa tai luonne ja tutkimuksen kohteena konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhde oppikirjojen esitystapaan (Törnroos 2004: 34). Kielitieteessä äidinkielen oppikirjoja on tutkittu viime vuosina esimerkiksi ryhmäviestintätaitojen (Sievänen 2013), oppilaan toimijuuden (Harinen 2013) ja kielikäsitteiden näkökulmasta (Varis 2012), mutta analyysin kohteena ovat olleet yläkoulun ja lukion oppikirjat. Alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista tehtyä kielitieteellistä tutkimusta on tehty hyvin vähän jos lainkaan, vaikka äidinkielen opetus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti on rakennettu yhtenäisen perusopetuksen varaan, mikä Kauppisen ym. (2011: 378) mukaan muodostaa kasvatus- ja oppimistavoitteita yhdeksän vuoden jatkumon. Myöskään alakoulun ja yläkoulun eli koko peruskoulun kattavaa oppikirja-analyysia ei ole ainakaan yhdyssanaopetuksen näkökulmasta tehty.

Omassa tutkimuksessani otan huomioon yhdyssanaopetuksen jatkumon muodostamalla aineiston ensinnäkin sekä alakoulun että yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista ja opettajan oppaista, joihin viitataan jatkossa sekä oppikirja-aineiston että oppimateriaalin käsitteillä. Toisekseen valitsin yhtenäisyyden vuoksi aineistoksi yhden kustantajan, Sanoma Pro Oy:n, kustantamat oppimateriaalit, joista *Kirjakuja* kattaa kaikki alakoulun vuosiluokat ja

*Tekstitaituri* yläkoulun vuosiluokat. Kaikki tutkimusaineistooni sisältyvät oppimateriaalit on listattu aineistolähteisiin. Tämä yhden kustantajan valinta myös auttaa päätelmien teossa – opetuksen eroa ei selitä esimerkiksi eri kustantajan tai kirjantekijän näkemykselliset erot. Näiden kirjasarjojen valintaa ohjasi myös se, että sarjat olivat tuttuja haastattelemilleni opettajille.

### **2.1.2 Haastatteluaineisto**

Oppikirja-aineiston lisäksi aineistooni kuuluvat kahden opettajan, luokanopettajan ja aineenopettajan, haastattelut. Rajasin haastatteluiden määrän kahteen, sillä haastatteluiden tehtävä ei ole niinkään tuottaa määrällisesti merkitsevää aineistoa vaan tukea tapaustutkimuksen tavoin oppikirja-analyysejä. Luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien välisestä pedagogisen ajattelun eroista ei ole tehty juurikaan tutkimusta – esimerkiksi Luukan ym. (2008: 31) laajassa tekstikäytänteitä mittavassa tutkimuksessa vastaajina olivat vain suomenkielisessä yläkoulussa opettavat äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten opettajat. Vaikka tutkimuksessani ei erityisesti keskitytä selvittämään nimenomaan luokanopettajan ja aineenopettajan näkemysten eroa, vaan ennemmin tapaa, jolla he opettavat yhdyssanoja, tuottaa analyysisini tietoa myös heidän ajattelunsa eroista. Haastateltavien opettajien valintaan vaikutti ammattinimikkeen lisäksi myös heidän pitkä kokemuksena luokanopettajana tai aineenopettajana. Haastattelemani luokanopettaja, joka tällä hetkellä opettaa 5. vuosiluokkaa, on opettanut tätä samaa luokkaa 1. vuosiluokasta lähtien, minkä vuoksi hän pystyy kertomaan yhdyssanaopetuksen jatkuvuudesta luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Toteutin haastattelut helmikuussa 2014 ja ne kestivät noin 30 minuuttia. Toteutusajankohtaan vaikutti se, että luokanopettaja oli pitänyt oppilailleen juuri yhdyssanajakson, jolloin yhdyssanojen opettamisen pohdinta oli ajankohtaista. Eettisyyden vuoksi en mainitse tutkimuksessani haastateltavien nimiä, kouluja tai paikkakuntia, vaan viittaan analyysissäni luokanopettajaan lyhenteellä L ja aineenopettajaan lyhenteellä A.

Haastattelusta on tullut nykypäivänä monilla tieteenaloilla avainmenetelmä tutkittaessa ihmisiin liittyvää tietoa (Brinkmann 2013: 1). Valitsin haastatteluksi puolistrukturoidun haastattelun, joka on tyypillisin kolmesta haastattelun muodosta eli strukturoidusta, puolistrukturoidusta ja strukturoimattomasta haastattelusta, joista jälkimmäiseen voidaan sisällyttää avoin haastattelu ja teemahaastattelu. Puolistrukturoitu haastattelu antaa strukturoitua haastattelua paremmin mahdollisuuden seurata haastattelussa nousevia sivujuonteita. Samalla se kuitenkin mahdollistaa strukturoimatonta haastattelua paremmin vastaamisen tutkimuksen kannalta

oleellisiin kysymyksiin. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijan on muistettava, että hän on selvittämässä haastateltavan näkemyksiä ja kokemuksia. (Brinkmann 2013: 21–22.) Koska tutkimukseni on kielitieteellinen, kysyin haastatteluiden aluksi haastateltavien määritelmää yhdyssanoista, jotta minun oli haastattelijana helpompi tulkita heidän vastauksiaan kielitieteen kannalta. Olin avoin haastatteluisissa nouseville uusille keskustelualueille, vaikka koetinkin selvittää haastateltavien näkemyksiä ennalta määäämiini kysymyksiin, jotka löytyvät liitteestä.

## 2.2 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Edellä esittämäni aineistotyypit edustavat laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen aineistotyyppiä. Laadullista tutkimusta on hankala määrittellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa, joka olisi vain sen omaa (Denzin & Lincoln 2000: 3). Kvalitatiivisella tutkimuksella kuitenkin koetaan selvittää tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita ja luonnollisia tilanteita (Metsämuuronen 2011: 220), joita tutkimuksessani edustavat autenttiset oppikirjat ja haastattelut, joita analysoin sisällönanalyysillä.

Sisällönanalyysi on empiirinen tutkimusmenetelmä, jonka keskiössä on teksti sen laajassa merkityksessä. Menetelmän tarkoituksena on tehdä toistettavaksi ja päteväksi teksteistä nousevat päätelmät niiden käyttökontekstissa. Menetelmä on laadullinen, sillä tekstien lukeminen on laadullista työtä, vaikka jotkin lukemisen tulokset muokattaisiinkin määrälliseen muotoon. (Krippendorff 2013: 22–24.) Sisällönanalyysi on luonnollinen menetelmä tutkimukseeni, sillä molemmat aineistot ovat tekstuaalisessa muodossa. Monissa oppikirjoihin liittyvissä tutkimuksissa on hyödynnetty juuri sisällönanalyysia (ks. esim. Harinen 2013; Törnroos 2004; Varis 2012).

Krippendorff (2013) jakaa sisällönanalyysin kuuteen osa-alueeseen, jotka ovat yksiköittäminen (*unitizing*), otannan rajaaminen (*sampling*), kirjaaminen (*recording*), tiivistäminen (*reducing*), johtopäätösten tekeminen (*inferring*) ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen (*narrating*). Tässä jaossa yksiköittämisessä tutkija valitsee itselleen sopivan aineistotyypin, minkä jälkeen tutkija rajaa aineistonsa tutkimuksen kannalta sopivaksi, mitä kutsutaan otannan rajaamiseksi. Kirjaamisessa aineisto saatetaan tutkittavaan muotoon, jota pienentämisessä jäsennellään ja rajataan yleistettäväksi yksiköiksi. Tämän jälkeen tehdään johtopäätökset joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti ja vastataan lopulta tutkimuskysymyksiin. (Krippendorff 2013: 84–86.)

Omassa analyysissäni Krippendorffin (2013) jaottelu näkyy siten, että valitsin oppimateriaalin ja haastattelun parhaimmiksi aineistotyypeiksi, koska pyrin vastaamaan siihen, miten yhdyssanaopetusta mahdollisesti voitaisiin kehittää. Rajasin oppikirja-aineiston koskemaan vain Sanoma Pro Oy:n oppimateriaaleja, mitä olen perustellut edellä (ks. 2.1.1), ja haastatteluaineiston kahteen haastatteluun, joiden tulee tuottaa tapaustutkimuksen tavoin syvällistä tietoa yhdestä tai muutamasta kohteesta. Oppikirja-aineisto oli valmiiksi tekstuaalisessa ja tutkittavassa muodossa, mutta haastattelut sen sijaan nauhoitin ja litteroin välittömästi niiden toteuttamisen jälkeen, mikä Hirsjärven ja Hurmeen (2011: 185) mukaan lisää haastatteluiden laatua. Analyysin toteutin käyttäen soveltavasti apuna Eskolan (2001) teemoittelevaa analyysimallia, jonka totesin toimivaksi analyysimalliksi aiemmassa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassani (Lamminpelto & Saarinen 2013). Tässä mallissa aineistot teemoitellaan ensin järjestelemällä sitä uudelleen liiemmin karsimatta, mitä seuraa varsinainen analyysi, jossa tutkija lukee aineistonsa riittävän monta kertaa ja tekee siitä päätelmänsä. Viimeisessä vaiheessa aineisto kirjoitetaan auki omin sanoin. (Eskola 2001: 141–148.)

Oppikirja-analyysissä selasin ensin useaan otteeseen kaikki 31 kirjaa ja merkitsin lapuilla ne osuudet, joissa käsitellään yhdyssanoja. Tämän jälkeen havaitsin tutkimuskysymyksieni alle muodostuvan teemoja, joiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tulivat yhdyssanojen määritelmä ja opetettavat käsitteet ja toisessa kysymyksessä yhdyssanojen tunnistaminen, tuottaminen ja rakenne. Näistä teemoista muodostui analyysini sisältöluokat. Yhdyssanan **määritelmällä** tarkoitan tapaa, jolla oppimateriaaleissa ja opetuksessa määritellään yhdyssanan oppilaille eli mitä yhdyssana tarkoittaa ja mikä se on. **Käsitteillä** tarkoitan yhdyssanoihin liittyviä käsitteitä, joita oppimateriaaleissa ja opetuksessa käytetään ja joita määrittelen luvussa 3. **Tunnistamisen** luokka sisältää tietoa tavasta, jolla oppimateriaaleissa ja opetuksessa ohjeistetaan oppilaita tunnistamaan yhdyssana ja erottamaan se sanaliitosta. Tämä luokka sisältää tietoa esimerkiksi siitä, mitä keinoja tunnistukseen tarjotaan eli opetetaan ko oppilasta tunnistamaan yhdyssana ja kirjoittamaan se oikein esimerkiksi sidonnaisten morfeemien tai sanapainon avulla. **Tuottamisen** luokkaan kuuluvat tehtävät ja harjoitukset, joita yhdyssanaopetuksessa käytetään. **Rakenne** kuvastaa opetettavien yhdyssanojen rakennetta eli esimerkiksi sitä, millä luokka-asteella opetetaan moniosaisia tai genetiivialkuisia yhdyssanoja.

Sisältöluokkien syntymisen ja määrittelyn jälkeen analysoin erikseen jokaisen luokka-asteen keräten teemojen alle niihin liittyvät asiat tuottamalla vapaata tekstiä. Lopuksi muokasin tätä vapaata tekstiä tieteelliseen muotoon ja alleviivasin eri vuosiluokkia yhdistäviä tai

erottavia havaintoja, joita käsittelem enenkin alaluvussa 5.4. Haasteeksi osoittautui oppikirja-analyysin tuottama suuri tekstimäärä, josta olennaisen rajaaminen oli aluksi hankalaa.

Haastatteluaineiston litteroimisen jälkeen luin haastattelut useaan otteeseen ja huomasin, että niistä erottuvat samat sisältöluokat kuin oppikirjoistakin. Tämän jälkeen alleviivasin eri väreihin yhdyssanojen määritelmään, käsitteisiin, tunnistamiseen, tuottamiseen ja rakentamiseen liittyvät haastattelukohtat. Näiden luokkien lisäksi haastattelusta nousi esiin yhdyssanojen tärkeys. Alleviivaamisen jälkeen järjestelin aineiston teemojen alle liiemmin sitä karsimatta, minkä jälkeen tein päätelmäni, kirjoitin aineiston omin sanoin ja valistin analyysiini sitä tukevat suorat haastattelulainaukset, joissa hyödynsin tasapuolisesti sekä luokanopettajan että aineenopettajan lausahduksia.

### 3 YHDYSSANAT KIELIOPIN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa käsittelen peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärään sekä oppikirja-analyysiini liittyvien yhdyssanojen rakennetta ja kieliopillista taustaa. Kieliopillisen kokonaisuuden luomiseksi käsittelen ja mainitsen myös jotain sellaisia yhdyssanailmiöön liittyviä käsitteitä, kuten bahuvriihit ja appositioyhdyssanat, jotka eivät suoraan liity peruskoulun oppimäärään tai ilmene analyysissäni.

#### 3.1 Yhdyssanojen määrittely ja rakenne

Sanaston yleisin kartuttamistapa on sananmuodostus, jonka kautta kieleen saadaan sanaston uusia jäseniä, lekseemejä. Tärkeimmät sananmuodostuskeinot ovat johtaminen ja yhdistäminen, joiden tuloksena syntyy johdoksia ja yhdyssanoja eli niin sanottuja kompleksisia sanoja. Yhdistämisessä lekseemit liittyvät toisiinsa muodostaen uuden lekseemin, yhdyssanan. (Koi-visto 2013: 211, 215.) Yhdyssana on siis kokonaisuus – vaikka se muodostuu kahdesta tai useammasta osasta, se on kielen yksikkönä yksi sana. Yhdyssanat voivat syntyä johtamalla (ns. johtoyhdyssanat, ks. kuvio 1 kohdat e ja f) tai kiteytymällä. Kiteytymisessä kaksi sanaa esiintyy niin usein yhdessä, että ne tiivistyvät yhdeksi sanaksi, jolloin myös merkitys voi eriytyä vastaavan kaksisanaisen ilmauksen merkityksestä (*järven pohja* -> *järvenpohja*) (VISK 2004 § 399) ja jolloin yhdyssana nimeää yhtenäisen käsitteen. Yhdyssanat syntyvät ihmisen luontaisesta pyrkimyksestä taloudelliseen kielenkäyttöön, jossa yhdyssanojen avulla pystytään lyhentämään sanontatapaa (Kotilainen & Varteva 2005: 92). Yhdyssanojen syntyä voidaan selittää myös ihmisaivojen halusta maksimoida mahdollisuudet eri sanojen yhdistämiseen (Libben 2006: 6), josta kerron enemmän luvussa 4.2. Semantiikka, eli esimerkiksi sanan tai virkkeen merkityksen ja viittauksien pohtiminen, rajaa yhdyssanojen muodostamista: vain ne ainekset, joiden avulla voidaan ilmaista ymmärrettäviä kokonaisuuksia, voidaan yhdistää (Häkkinen 1997: 144). Lyhyesti yhdyssana voidaan siis määritellä kompleksiseksi sanaksi, joka muodostetaan joko johtamalla tai kiteytymällä ja joka nimeää semanttisesti yhtenäisen käsitteen.

Yhdyssanojen muodostamisessa toisiinsa liittyvinä osasanoina voivat olla yksinkertaiset perussanat ja johdokset sekä aiemmin muodostetut yhdyssanat ja sanaliitot. Samaan yhdyssanaan voidaan liittää joko saman sanaluokan edustajia, kuten kaksi substantiivia (*kivitalo*), tai eri sanaluokkia edustavia elementtejä, kuten adjektiivi ja substantiivi (*harmaakarhu*) sekä numeraali ja substantiivi (*viisikulmio*). (Häkkinen 1997: 144.) Yhdysosilla, yhdyssano-

jen rakenteellisilla yksiköillä, on omat tehtävänsä ja merkityksensä. Esimerkiksi sanassa *huulirasva* on kaksi yhdysosaa, *huuli* ja *rasva*, joista jälkimmäistä nimitetään edusosaksi ja ensimmäistä määriteosaksi sen edusosaa määrittelevän tehtävän vuoksi. Edusosa on yhdyssanan kieliopillisesti hallitseva jäsen, joka määrää sen syntaktisen ja morfologisen käyttäytymisen: yhdyssanan sanaluokka on sama kuin sen edusosan sanaluokka, ja muotoainekset kiinnittyvät tyypillisesti edusosaan eli koko yhdyssanan loppuun. Määriteosa modifioi edusosaa semanttisesti. Määriteosa voi olla sana, yhdyssana, summayhdyssanan kaltainen sanojen yhtymä (*itälänsi-suuntainen*), erillisten sanojen yhtymä (*antaa mennä -periaate*) tai ortografinen aines, jolla on puheessa sovinnainen ääntöasu (*s-kirjain, 8-kerroksinen*). (VISK 2004 § 403, § 404.) Määriteosa siis modifioi eli määrittää ja rajaa edusosan merkityksen koskemaan jotakin tiettyä: sanojen *huulirasva* ja *valjasrasva* määriteosat modifioivat edusosan ja oikeastaan koko sanan merkitsemään eri tarkoituksia. Opetuksessa yhdyssanan määriteosaa kutsutaan myös nimellä alkuosa ja edusosaa jälki- tai perusosaksi.

Kuten edellisissä sanaesimerkeissä, yhdyssanoissa käytetään joissain tapauksissa yhdysmerkkiä. Tällaisia ovat yhdyssanat, joissa osuu peräkkäin eri yhdysosiin kuuluva sama vokaali (*talvi-ilta*) tai joissa yhdysosana on kirjain, numero, kirjainsana, lyhenne tai muu ortografinen aines (*EU-maat*), erisnimi, sitaattilaina tai muu sitaatinomainen sana (*Paavo-setä*) tai useasanainen kielenaines (*pro gradu -tutkielma*) (VISK 2004 § 401). Lisäksi määriteosa voidaan erottaa edusosasta yhdysmerkillä, jos yhdyssana hahmottuu muuten vaikeasti tai on kaksitulkintainen (*pop-opisto*). Näissä tapauksissa edusosa alkaa usein vokaalilla. Yhdysmerkkiä käytetään myös silloin, kun yhdyssanan osana on kirjainasultaan outo, vaikeasti hahmotettava tai suomen kieleen vakiintumaton vierassana (*tzotzil-kansa*), sekä silloin, kun rinnasteisten yhdyssanojen yhteinen osa jätetään toistamatta (*syntymäaika ja -paikka*). (Kielikello 3/1998.) Myös summayhdyssanoissa, joista kerron tarkemmin myöhemmin, käytetään usein yhdysviivaa.

Määrite- ja edusosien perusteella yhdyssanat voidaan jakaa kahteen päätyyppiin, määrittävyhdyssanoihin ja summayhdyssanoihin, joiden eroja ja yhdyssanojen muodostamista havainnollistan seuraavassa kuviossa, jossa hakasulkeet kuvaavat yhdyssanan hierarkkista rakennetta.



a.	sana <sub>1</sub>	+	sana <sub>2</sub>	->	sana <sub>3</sub>
	<b>työ</b>		<b>maa</b>		yhdyssana <b>työmaa</b>
b.	[sana <sub>1</sub> + sana <sub>2</sub> ]		sana <sub>3</sub>	->	sana <sub>4</sub>
	<b>[matka + laukku]</b>		<b>+ maksu</b>		yhdyssana <b>matkalaukkumaksu</b>
c.	sana <sub>3</sub> + [sana <sub>1</sub> + sana <sub>2</sub> ]			->	sana <sub>4</sub>
	<b>matkustaja</b>		<b>+ [lento + kone]</b>		yhdyssana <b>matkustajalentokone</b>
d.	sana <sub>1</sub> + sana <sub>2</sub> + sana <sub>3</sub>			->	sana <sub>4</sub>
	<b>toimittaja</b>		<b>+ kirjailija</b>		yhdyssana <b>toimittaja-kirjailija-</b>
			<b>runoilija</b>		<b>runoilija</b>
e.	[sana <sub>1</sub> + sana <sub>2</sub> ]		johdin	->	sana <sub>3</sub>
	<b>[päivä<sub>ygen</sub> + selvä]</b>		<b>+ -UUs</b>		johdos <b>päivänselvyys</b> (joka on myös yhdyssana)
f.	[[sana <sub>3</sub> + [sana <sub>1</sub> + sana <sub>2</sub> ]]		johdin	->	sana <sub>4</sub>
	<b>[vapaa + [palo + kunta]]</b>		<b>+ -Ainen</b>		johdos <b>vapaapalokuntalainen</b> (joka on myös yhdyssana)

Kuvio 1. Yhdyssanojen muodostustavat (Koivisto 2013: 214).

Kuvion määrittäsyhdyssanat eli determinatiiviset yhdyssanat (a, b, c, e ja f) edustavat yhdyssanojen yleisintä tyyppiä. Ne koostuvat kahdesta yhdysosasta, joiden välinen suhde on semanttisesti epäsymmetrinen. Hallitsevana jäsenenä on edusosa, jota määriteosa modifioi. (VISK 2004 § 408.) Täten sana *matkalaukkumaksu* koostuu edusosasta *maksu*, jota määrittää määriteosa *matkalaukku*. Kuten esimerkistä huomaa, yhdysosat voivat vielä jakautua useampiin osasanoihin. Määrittäsyhdyssanat ovat luonteeltaan endosentrisiä eli yhdyssana ilmaisee samaan luokkaan tai lajiin kuuluvaa entiteettiä kuin sen edusosakin (VISK 2004 § 408). Näin ollen *matkalaukkumaksu* on tietynlainen maksu, jossa määriteosa rajoittaa edusosan mahdollisten tarkoitteiden joukkoa – samaan maksujen luokkaan kuuluvan *parkkimaksun* määriteosa esimerkiksi rajaa sanan tarkoitteen koskemaan pysäköintiin liittyvää maksua. Määrittäsyhdysanoista voidaan vielä erottaa rakenteellis-semanttisin perustein joitakin erityistyyppisiä, kuten appositioyhdyssanat (*näyttelijämies*) ja bahuvriihit (*harmaapää*), joista ensimmäisessä osat ovat samankaltaisessa suhteessa tarkoitteeseen nähden ja jälkimmäisessä edusosa ei semanttiselta kannalta edustakaan koko yhdyssanaa (VISK 2004 § 408, § 422).

Yhdyssanojen toista tyyppiä, summayhdyssanoja eli kopulatiivisia yhdyssanoja, edustaa esimerkki d. Edellä kuvatuista määrittäsyhdyssanoista poiketen sanan *toimittaja-kirjailija-runoilija* osat ovat symmetrisiä eli sana ei ilmaise edusosansa alakäsitettä. Tämä tarkoittaa sitä, että yhdysosien suhde on semanttisesti additiivinen, ja sisällöltään se vastaa syntaktista rinnastusta. Summayhdyssanojen yhdysosat edustavat aina samaa sanaluokkaa ja ne kuuluvat samaan merkityskenttään, kuten tyypillisesti ammatin- tai värinimityksiin. Edusosana toimii viimeinen yhdysosa, joka muun muassa kantaa taivutustunnukset ja johtimet. (VISK 2004 § 432, § 435.) Vaikka summayhdyssanojen osasanat kuuluvat samaan tarkoitteeseen, osien tarkoittamat asiat voivat olla toisistaan erillisiä mutta muodostaa yhdyssanan kuvaaman yhden kokonaisuuden (esimerkiksi *mustavalkoinen*, jossa kaksi eri väriä vuorottelee) tai osat voivat olla toisistaan eriytymättömiä (esimerkiksi *sinipunainen*, jossa kaksi väriä on sulautunut yhteen) (Koivisto 2013: 337). Tiivistetysti voidaan sanoa, että määriteosia on vain määrittäsyhdyssanoissa, edusosia sen sijaan molemmissa tyypeissä, vaikka edusosien tehtävät ovatkin tyypeissä hieman erilaisia. Summayhdyssanojen osasanat ovat semanttisesti symmetrisiä, vaikka viimeinen osa kantaakin esimerkiksi taivutustunnukset, kun taas määrittäsyhdyssanoissa osien suhde on semanttisesti epäsymmetrinen.

Määritys- ja summayhdyssanojen ero liittyy semantiikkaan eli sanan merkitykseen. Yhdyssanat liittyvät kaiken kaikkiaan ymmärrykseen sanan käsitteen rajoista, mikä suomen kielessä näkyy selkeimmin kysymyksessä yhdyssanan ja sanaliiton eroista kirjoitetussa kielessä. Täten pohdittavaksi tulee se, mitkä sanat kirjoitetaan yhteen yhdyssanaksi ja mitkä erikseen sanaliitoksi.

### 3.2 Yhdyssanojen oikeinkirjoitus

Suomessa moni yhdyssana voi vaihdella vastaavan sanaliiton kanssa ilman merkittävää merkityseroa. Yhteen ja erilleen kirjoittamiseen liittyy ennen kaikkea syntaktisten suhteiden määrittäminen (*lainanotto* ~ *lainan otto*), kun puheessa taas eron huomaa painotuksesta: yhdyssanassa on tyypillisesti yksi pääpaino, ensi tavulla, kun taas vastaavalla sanaliitolla pääpainoja voi olla kaksi. (Koivisto 2013: 328–329.) Kaiken kaikkiaan ero sanaliiton ja yhdyssanan välillä on horjuva, ja päätös yhteen tai erilleen kirjoittamisesta tuntuu usein syntyvän kirjoittajan ymmärryksestä osien välisten suhteiden kiinteystestä. Kyse on kuitenkin yhdyssanasta silloin, kun määriteosana on substantiivin nominatiivimuoto (*huulirasva*), yhdysosamuoto (*kansallispuku*) tai lekseemina esiintymätön nominivartalo (*sisäpuoli*). Yhdyssanoja ovat myös sanat, joissa edusosa on adjektiivi ja määriteosa adjektiivin tai numeraalin nominatiivimuoto ja

määriteosa on lisäksi edusosan kannalta pakollinen (*hyväsydäminen*). (Koivisto 2013: 329–330.)

Häkkisen (1997: 147) mukaan yhdyssanojen yhteen tai erilleen kirjoittamisen tulkitseminen on hankalinta tapauksissa, joissa määriteosa on jossain muussa kuin nominatiivimuodossa. Tämä tulee ilmi Stenbergin (2010: 42) oppilaiden yhdyssanaosaamista ja sen kehittymistä tutkivan pro gradu -tutkielman tuloksissa, joissa eri-ikäiset oppilaat tekivät eniten virheitä genetiivialkuisissa yhdyssanoissa (*lumenvalkoinen, ajanvietettä*) ja moniosaisissa substantiiviyhdyssanoissa. Genetiivialkuisuuteen päädytään erityisesti silloin, kun määriteosa ilmaisee selvää omistus- tai hallintasuhdetta tai osan ja kokonaisuuden suhdetta, tekijää tai tekemisen kohdetta, vaikka määritysyhdyssanoissa määriteosa on useimmiten nominatiivissa (Häkkinen 1997: 151–152). Lisäksi substantiivin genetiivimuoto ja *inen*-loppuinen adjektiivi kirjoitetaan kiteytyneissä ilmauksissa yhteen, muutoin erikseen (*suomenkielinen ~ hetkenmittainen*). Myös taipumaton sana *ensi* kirjoitetaan kiteytyneissä ilmauksissa ja *inen*-loppuisen adjektiivin kanssa yhteen (*ensiarvoinen*), vaikka muuten se kirjoitetaan substantiivin määritteenä erikseen (*ensi vuonna*). (Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas = KO 2012: 261.)

Genetiivialkuisten yhdyssanojen oikeinkirjoituksen hankaluutta lisää se, että suomen kielessä on rakenteita, jotka ovat mahdollisia sekä yhdyssanoina että sanaliittona. Tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi *talon poika ~ talonpoika* ja *kielten opettaja ~ kieltenopettaja* (Häkkinen 1997: 146). Raja yhdyssanan ja sanaliiton välillä on siis näissä tapauksissa horjuva. Ratkaisun yhteen tai erikseen kirjoittamisesta määrää ensinnäkin määriteosan referentiaalisuus. Sana kirjoitetaan yhteen, jos määriteosana oleva substantiivi on epäreferentiaalinen (*talonpoika*) eikä viittaa tiettyyn tarkoitteeseen (tietyn *talon poika*). Toisekseen ratkaisua määrittää kiteytyminen, joka ilmenee merkityksen erikoistumisena: yhdyssana on erisanaisesta variantistaan eriytynyt leksikaalistuma ja ilmaisee omaa käsitettään (*kansantalous, äidinkieli*). (VISK 2004 § 402.)

Määriteosa voi nominatiivi- ja genetiivimuodon lisäksi esiintyä paikallissijoissa silloin, kun edusosa on verbikantainen (*unissakävely*), tai toimia adverbina (*hyvinvointi*) (VISK 2004 § 418). Edusosa voi sen sijaan esiintyä kaikissa sijoissa ja yhdysverbin tapauksessa persoona- ja nominaalimuodoissa. Täten yhdyssanan tunnistaa siitä, että sen määriteosa pysyy lähes aina samassa sijassa, vaikka edusosa taipuisikin. Määriteosan taipuminen onkin usein vihje siitä, että yhdyssana kirjoitetaan erilleen sanaliittona lukuun ottamatta edellä mainittujen verbikantaisen edusosan ja adverbimääriteosan tapauksia. Erilleen kirjoitetaan näin ollen tapaukset, joissa määriteosa on monikossa (*isien maille*), määritteessä on liitepartikkeli (*merenkin rannassa*) tai possessiivisuffiksi (*asiasi ajaja*). Erilleen kirjoitetaan yleensä myös tapaukset,

joissa määriteosa on useaosainen (*vapaan kanan muna*) tai yhdyssana (*nahkatakin tasku*). Tämä erilleen kirjoittaminen johtuu siitä, että yhdyssanalle on tyypillistä määriteosan keveys, jolloin esimerkiksi määriteosan useaosaisuus vähentää sanayhtymän alttiutta kiteytyä yhdyssanaksi. (VISK 2004 § 402.)

Kuten edellä olen todennut, muotoainekset kiinnittyvät tavallisimmin yhdyssanan edusosaan (*huulirasvaakin, huulirasvassahan*), mistä yhdyssanan perinteisen kokeilumenetelmän avulla erottaa sanaliitosta (*huulikinrasva ~ huulirasvakin*). Eräissä tapauksissa yhdyssanan saamat sidonnaiset morfeemit voivat kuitenkin kiinnittyä muuhunkin kuin edusosaan. Tällaisia tapauksia ovat yhdysosiltaan kongruoivat yhdyssubstantiivit ja -numeraalit, joissa taiputustunnukset liittyvät kaikkiin yhdysosiin (*omatunto: omantunnon / viisisataakaksikymmentäviisi: viidestäsadastakahdestakymmenestäviidestä*), sekä osa (*i*)nen-loppuisista yhdysadjektiiveista, joissa komparatiivin johdin sekä liitteet *-kin* ja *-kAA*n voivat liittyä joko määrite- tai edusosaan (*laaja-alainen : laajempialainen*). (VISK 2004 § 404.) Tämä tarkoittaa sitä, ettei määriteosan taipumattomuutta voida aukottomasti pitää yhdyssanan tunnusmerkinä.

Oman joukkonsa yhdyssanoissa muodostavat paikannimet, joista osa on vakiintunut kirjoitettavaksi yhteen, osa erilleen. Yhteen kirjoitetaan paikannimet, joiden määriteosa on genetiivi- tai nominatiivimuotoinen substantiivi tai adjektiivi tai pronomini ja edusosa yhdistämätön yleissana (*Elielinaukio, Karjalankannas, Keltainenjoki, Kuollutmeri*). Erilleen kirjoitetaan paikannimet, joiden määriteosa koostuu vähintään kahdesta erilleen kirjoitettavasta sanasta (*Aleksis Kiven katu*), joiden genetiivimuodossa oleva määriteosa sisältää yhdyssmerkin (*Etelä-Kiinan meri*) tai joiden edusosa on yhdyssana ja alkuosa genetiivimuotoinen adjektiivi (*Kuolan niemimaa*). Erilleen kirjoitetaan myös paikannimet, joiden edusosa on yhdysnimi ja määriteosa taipuva adjektiivi (*Vanha Munkkiniemi*), sekä nimet, joiden määriteosana on erisnimen genetiivimuoto ja edusosana esimerkiksi erisnimi, hallinnollinen termi tai ihmisen rakentaman kohteen nimitys (*Lapin lääni*). (KO 2012: 172–174.)

Kaiken kaikkiaan edellä olevat esimerkit osoittavat yhdyssanojen oikeinkirjoituksen tulkinnan hankaluutta ja sääntöjen moninaisuutta. Lisäksi on olemassa joukko yhdyssanoja, joiden oikeinkirjoitus on vain muistettava, kuten vahvistussanojen tapauksessa, jossa kaksitaivuiset vahvistussanat kirjoitetaan yhteen vahvistettavan sanan kanssa (*upouusi, typötyhjää*) lukuun ottamatta sanoja *ani* ja *tuiki*, jotka kirjoitetaan erilleen (*ani harvoin, tuiki tavallinen*). Erilleen on muistettava kirjoittaa myös sanaparit, joiden jälkiosana on sana *kun* tai *kuin*. (KO 2012: 257, 259.) Kotilaisen ja Vartevan (2005: 99) mukaan kieli onkin kehittynyt vähitellen ja sääntöjä on muokattu uusien tapausten tullessa esiin ja niiden kirjoittamisasu on vakiintu-

nut enemmistön mallin mukaan. Kielenkäyttäjän on siis yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa käytettävä niin muistiaan kuin kielellistä pohdintaa sanan viittaussuhteesta, leksikaalistumisesta ja painotuksesta. Seuraavaksi tiivistän Kielitoimiston oikeinkirjoitusoppaan (2012: 255–256) ohjeet yhdyssanojen kirjoittamisesta. Tiivistyksen tarkoitus on palvella erityisesti analyysiani, jossa vastaan siihen, millä keinoilla oppikirjat ja opettajat opettavat oppilaita tunnistamaan yhdyssana ja erottamaan sen sanaliitosta, sekä auttaa erityisesti muun kuin kielitieteellisen taustan omaavaa lukijaa.

1. Sanajono kirjoitetaan yhteen, kun määriteosa on nominatiivissa oleva substantiivi.
2. Sanajono voidaan joissain tapauksissa kirjoittaa sekä yhteen että erikseen, jolloin on pohdittava kokonaisuuden merkitystä ja termimäisyyttä.
3. Yhteen tai erilleen kirjoittamisen valinnassa voi hyödyntää sanapainoa, sillä yhdyssanassa pääpaino on ensimmäisen sanan ensimmäisellä tavulla, kun taas sanaliitossa sanojen liitossa kaikki sanat ovat yhtä painokkaita, sekä sidonnaisten morfeemien sijaintia.
4. Sanaparit kirjoitetaan yhteen, jos määriteosana on erityinen, vain yhdyssanoissa käytävä muoto.

## 4 YHDYSSANAT AINEDIDAKTIIKAN NÄKÖKULMASTA

### 4.1 Yhdyssanojen opetus: kieliopit

Yhdyssanojen opetus ja oppiminen kuuluvat laajempaan kokonaisuuteen, kieliopin opetukseen ja oppimiseen. Kieliopilla on tutkimuksessa ja arjessa useita eri määritelmiä erilaisten oppimis- ja kielikäsitteiden verkoston sekä pedagogiikan historiallisen kehityksen vuoksi. Vilkunan (1996) näkemyksessä kielioppi nähdään kolmessa eri tasossa. Kielioppi 1 on se tiedostamaton tieto ja osaaminen, joka tekee minkä tahansa kielen puhujasta oman kielensä täysivaltaisen puhujan. Tästä kieliopista tehty kuvaus on sen sijaan kielioppi 2, josta eri tutkimussuunnat ovat luoneet omat kielioppimallinsa. Kieliopilla 3 Vilkuna viittaa koulujen opetuskielioppiin. (Vilkuna 1996: 16–17.) Vilkunan kieliopista 1 voidaan puhua myös sisäisenä kielioppina ja kieliopista 2 deskriptiivisenä kielioppina, jonka malli suomen kielessä on Iso suomen kielioppi (2004). Näiden lisäksi on myös normatiivinen kielioppi, joka on valikoiva kuvaus siitä, mitä ilmaisuvaroja on suotavaa ja mitä epäsuotavaa käyttää. (Vilkuna 2006: 12.) Normatiivisella kieliopilla viitataan siis kielenhuoltoon.

Puhuessaan kielestä aikuiset usein mainitsevat, etteivät osaa kieltä oikein eivätkä muista kirjoitetun kielen konventioihin kuuluvia normeja, millä he viittaavat normatiiviseen kielioppiin (Savolainen 1998: 48). Alhon, Hakulisen, Kauppisen, Leiwon, Paunosen, Räikkälän, Saukkosen, Yli-Vakkurin ja Östmanin (1996: 15–16) mukaan tässä arjen näkemyksessä kieliopista elää myytti vanhasta kunnan kieliopista, vaikka kieli ja kielioppi ovat kaksi eri asiaa, eikä kieltä täten voi eristää sen käytöstä. He määrittelevät Vilkunan (1996) kolmannen kieliopin pedagogiseksi kieliopiksi, jolla tarkoitetaan sitä äidinkielen osa-aluetta, jolla on lingvististä sisältöä. Täten pedagogiseen kielioppiin sisältyvät niin deskriptiivinen kuin normatiivinen näkökulma.

Alhon ym. (1996: 135) mukaan koulun kieliopin opetuksen tulisi antaa välineitä kielen ilmiöiden erittelemiseen ja kielen toimivuuden ymmärtämiseen, mikä sisältää käsitteiden oppimista ja oppilaalla olevan kielitajun tutkimusta. Tämä näkemys koulukieliopista näkyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), jossa opetus määrätään perustuvaksi oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja jossa opetuksen tavoitteeksi tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tämä tapahtuu esimerkiksi oppimalla käsitteitä, joilla oppilas voi kielentää maailmaa ja omaa ajatteluaan. (POPS 2004: 46.) Koska oman tutkimukseni aineiston muodostavat valtakunnalliseen

opetussuunnitelmaan pohjautuvat oppikirjat ja opettajan oppaat, on luonnollista, että tutkimukseni määritelmä kieliopista on opetussuunnitelman kanssa yhtenevä. Näin olleen hyödynnän tutkimuksessani Alhon ym. (1996: 136–139) kieliopin määritelmää, jossa kielioppi kattaa pedagogisen kieliopin mukaisesti oppilaan oppimista motivoivat opetukselliset keinot, joiden tulee kehittää oppilaan päättelytaitoja tämän kognitiivisen ja metalingvistisen kehityksen tasoon suhteutettuna. Kieliopin opetuksessa kulkee rinnakkain kielioppi ja kielenhuolto, mikä tarkoittaa, että kielen rakenteen opetuksessa tehdään havaintoja kielimuotojen eroista, jolloin samalla vahvistetaan yleiskielen osaamista (Harmanen 2011: 386). Täten koulun kieliopin opetuksessa kohtaavat deskriptiivinen ja normatiivinen kielioppikäsitys.

Normatiivisen kieliopin eli kielenhuollon tehtävät ovat Hiidenmaan (2007: 124) mukaan jaoteltavissa neljään osa-alueeseen: kielen ja sen ilmaisuvarojen huolto, kielen omaksumisen huolto, tekstien huolto ja kielen aseman huolto. Varis (2012: 99) liittyy kouluopetukseen kielen rakenteen huollon, joka käsittää sanojen taivutuksen, sananmuodostuksen, lauserakenteen ja sanaston tarkkailun eli Hiidenmaan jaottelun mukaisesti kielen ja sen ilmaisuvarojen huollon. Yhdyssanat liittyvät siis ennen kaikkea sananmuodostuksen ja sanaston tarkkailuun, vaikka yhdyssanojen oikeinkirjoitusta pohdittaessa otetaan kantaa myös taivutukseen.

Yhdyssanat kuuluvat peruskoulussa opetettavaan kielioppiin pedagogisen kieliopin mukaisesti osana semantiikkaa, jossa sanan merkitys ymmärretään muuttuvana ja kontekstisidonnaisena (Alho ym. 1996: 175). Kieliopin, siis myös yhdyssanojen, opetuksen muuttumattomuus ja kangistuneisuus on puhuttanut laajasti eri aikoina (ks. esim. Hakulinen 1925; Korhonen & Alho 2006; Harmanen 2011). Harmasen (2011) mukaan opetuksen perinne ja oppimateriaalit siirtävät eteenpäin vanhanaikaista kieliopin opetusta, jossa käsitteiden opiskelusta tulee itseisarvo ja jossa kielioppi tuntuu mekaaniselta ja luettelomaiselta kielen patologiasta, mitä tukevat esimerkiksi oppikirjojen kielioppiliitteet. Hänen mielestään kieliopin opetusta voitaisiin kehittää valitsemalla kielitieteestä kouluopetukseen sopivat käsitteet, joita tarvitaan puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitojen monipuolistamiseen, sekä tekemällä opetuksesta käytännön harjoitteiden avulla kiinnostavaa. (Harmanen 2011: 387–388.) Mäntylän (2004: 53) mukaan käsitteiden opettamisessa on otettava huomioon myös se, ymmärtääkö oppilas todella käsitteen merkityksen: hänen metakielellisiä käsitteitä koskevan tutkimuksensa mukaan termien merkitykset eivät ole kakkien oppilaiden mielissä kovinkaan selkeitä.

Edellä kuvattu Harmasen (2011) ajatus kieliopin opetuksesta ei Pynnösen (2006) mukaan toteudu käytännössä, vaikka opettajat hyväksynevätkin ajatukset kielitaidosta kykynä havaita kielen ilmiöitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Pynnösen mielestä runsassisältöiset äi-

dinkielen oppikirjat viekoittelevat luokanopettajan ottamaan kirjan ohjeena, jolloin opetustilanteet voivat luotua kirjan tehtävien tekemiseksi eivätkä oppilaat näin ollen totu itse havainnoimaan kieltä. (Pynnönen 2006: 155–156.) Yhdyssanaopetuksessa tämä näkyisi siis ennen kaikkea tapana opettaa yhdyssanoja pelkästään oppikirjan tehtäviä ja opettajan oppaan opetusvinkkejä toteuttaen. Tässä tapauksessa oppikirjan olisi otettava huomioon yhdyssanaopetuksessa oppilaan kyky omaksua kieltä. Oppikirja nouseekin suureen rooliin etenkin luokanopettajan työssä, jossa yksi opettaja opettaa useita oppiaineita (ks. luku 2.1.1 oppikirjan tärkeydestä).

Vaikka oppikirja on oleellinen osa opetusta, on olemassa pedagogisia suuntauksia, joissa oppikirjaa ei käytetä. Tällaisia ovat esimerkiksi lapsen ikä- ja kehityskaudet huomioonottava Montessorin pedagogiikka ja lapsen luontaiseen oppimisen tarpeeseen, uteliaisuuteen ja luovuuteen keskittyvä Freinet'n pedagogiikka. Jälkimmäisen suuntauksen kannattajien näkemyksissä oppikirjat tekevät opettajasta niiden orjia eivätkä oppilaat koe löytämisen ja oppimisen iloa opetellessaan asioita pelkästään oppikirjoista. Freinet'n pedagogiikan kielenoppimisen sovelluksissa oppilas nähdään aktiivisena, omien kokemustensa avulla ja omaan tahtiinsa oppivana yksilönä. Opetuksessa käytetään apuna oppikirjan sijaan materiaalina autenttisia tekstejä ja oppilaiden omia kirjoitelmia. (Airaksinen 1985: 5–7.) Nämä pedagogiset suuntaukset olivat kuitenkin niistä kirjoittavien tutkimusten ja julkaisujen julkaisuajan perusteella suosittuja 1980-luvun puolivälistä 1990-luvun loppuun (ks. esim. Kovanen 1987; Starck 1996). Uudemmat tutkimukset (ks. luku 2.1.1) kuitenkin osoittavat oppikirjojen olevan tärkeä osa opetusta, joten oppikirjojen tutkimus ja kehitys on tärkeää.

Keskustelu kieliopin ja yhdyssanojen opetuksesta ei luultavasti olisi yhtä laajaa, mikäli suomalaisten kirjoitustaidossa ja yhdyssanaosaamisessa ei olisi puutteita. Niinimäen (1992: 24) mielestä kouluopetus ei tavoita heikkoja kirjoittajia, jolloin osa yhdeksäsluokkalaisista päättää peruskoulun ilman alkeellisiakaan yhdyssanan muodostamisen taitoja. Yhdyssanavirheet näkyvät esimerkiksi Eerolan (2010: 53) abiturienttien ja Karjalaisen (2008) merkonomiopiskelijoiden yhdyssanataitoja mittaavissa pro gradu -tutkielmissa. Huomion arvoista on kuitenkin se, että suomalaiset ovat kaikesta huolimatta vuoden 2009 Pisa-tutkimuksen (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2009: 13–14) sekä 16–65-vuotiaiden kielitaitoa mittaavan PIAAC-tutkimuksen (2013) mukaan kansainvälisesti kielitaidon huippuja. Näissä tutkimuksissa tosin ei mitattu kieliopin osaamista, vaan yleistä lukutaitoa.

Kaiken kaikkiaan yhdyssanojen opetus noudattelee deskriptiivistä kieliopin opetusta, jonka rinnalla kulkee vahvasti myös normatiivisuus. Oppimisen tavoitteena on ennen kaikkea



kielen rakenteen ja kieliopillisten termien hallintaa laajemmin kyky havaita kielen ilmiöitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä (Pynnönen 2006: 155). Opetuksessa tämän tavoitteen saavuttamisen tulisi näkyä motivoivien opetuksellisten keinojen käyttämisenä, sopivien käsitteiden opettamisena sekä oppilaalla jo olevan kielitaidon hyödyntämisenä ja tutkimisena. Tutkimusten mukaan opetusta ja oppimista ohjaa kuitenkin vahvasti oppikirja, joten edellä mainittujen tavoitteiden toteutumisessa oppikirjalla on vahva osuus. Oma tutkimukseni onkin osaltaan vastaamassa siihen, kuinka nämä tavoitteet toteutuvat oppikirjoissa ja opettajan oppaissa yhdysanaopetuksen näkökulmasta ja mitä opetuksellisia keinoja opettajat käyttävät oppikirjan lisäksi. Lisäksi vastaan siihen, mitä yhdyssanoihin liittyviä käsitteitä oppikirjan tekijät ovat valinneet opetettavaksi.

## 4.2 Yhdyssanojen oppiminen

Koska opettaminen ja oppiminen liittyvät kiinteästi toisiinsa, kuvaan tässä alaluvussa kielen ja erityisesti yhdyssanojen oppimista, mikä voi selittää myös yhdyssanojen opetusta. Lähestyn kielenoppimista ensin historiallisesta näkökulmasta, minkä jälkeen siirryn kuvaamaan erikäisten lasten kielellistä kehitystä ja yhdyssanojen omaksumista. Luvun lopuksi pohdin myös yhdyssanojen osaamattomuuteen vaikuttavia tekijöitä.

1940-luvulta nykypäivään käsittävällä aikajaksolla kieltä ja kielenoppimisen kysymyksiä on tutkittu niin behavioristisesta, konstruktivistisesta kuin generatiivisestakin näkökulmasta. Kognitiivinen kielitiede kehittyi 1970-luvun ja 1980-luvun taitteessa erityisesti vastuksena generatiiviselle paradigmalle, jossa kieliopin nähtiin olevan formalisoitavissa ja esitettävissä matemaattisella täsmällisyydellä. Generatiivisesta suuntauksesta poiketen kognitiivisessä kielitieteessä kieltä ei nähdä itsenäisenä pääsisäisenä järjestelmänä vaan sen nähdään enemmän toimivan yhteistyössä muiden mentaalisten prosessien, kuten näön ja muistin, kanssa. Kognitiivisen kielitieteen tärkein ajatus on se, että kieli erottamaton osa kulttuuria. (Niemeier 2005: 100–102.) Aallon, Mustosen ja Tukian (2009: 407) mukaan myös funktionaalisessa, eli käyttö- ja tarvepohjaisessa, kielikäsitteessä kieli nähdään osana kulttuuria: muotoa on mahdotonta erottaa merkityksestä ja käyttökontekstista. Muoto, merkitys ja konteksti liittyvät erottamattomina toisiinsa kielen erilaisissa yksiköissä ja muodostavat jäsentyneen varaston, joka elää ja muuttuu käytössä.

Kognitiivinen oppimiskäsitys antoi sysäyksen nykyiselle konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, joka ottaa edeltäjänsä selkeämmin huomioon oppijan motivaation, tunteet ja arvot sekä pyrkii selittämään niiden vaikutusta tiedon rakentumiseen pelkkien kognitiivisten

prosessien selittämisen sijaan. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään kognitiivisten toimintojen ja sisäisten prosessien sivutuotteena. Aikaisemmat skeemat ohjaavat oppimista, mikä tarkoittaa sitä, että oppiminen perustuu jo olemassa olevan tiedon täydentämiseen tai aikaisemman opitun tiedon hylkäämiseen. (Kristiansen 1998: 20–24.) Yhdyssanojen muodostamisessa on kyse juuri tästä aiemman tiedon hyödyntämisestä: uusia yhdyssanoja luodaan aiempien sanojen merkitysten pohjalta. Olipa kyse funktionaalisesta, kognitiivisesta tai konstruktivistisesta näkökulmasta kieli ei ole vain yksilön päänsisäistä toimintaa – yksilön tietoisuus ja kieli kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Kielenoppiminen on kaiken kaikkiaan monimutkainen kognitiivinen tapahtumasarja, joka on yhteydessä lapsen koko persoonallisuuden kehittymiseen ja emotionaalisiin tekijöihin. Vuorovaikutussuhteet, joista yleensä ensimmäinen ja tiivein on lapsen ja äidin välinen, ovat tärkeitä kielenoppimisen kannalta. Kielenoppiminen on vahvistamisen eli oikeasta käytösmallista palkitsemisen, kypsymisen ja käsitteellisen oppimisen tulosta, joista käsitteellinen oppiminen tulee hallitsevaksi oppimisen muodoksi 10 vuoden iän jälkeen. Ennen 10 ikävuotta lapsi oppii kieltä suurimmaksi osaksi ehdollistumisen kautta. (Sarmavuori 1984: 116.) Tässä käsitteellisellä oppimisella viitataan taitoon luokitella asioita ja ymmärryksen siitä, että jokaisella asialla on omat tyypilliset ominaisuutensa, jotka tekevät ne osaksi jotakin kategori-aa. Kielenoppimisessa sanaluokkien oppiminen ja ymmärrys ovat konkreettinen esimerkki käsitteellisestä oppimisesta. Ehdollistuminen sen sijaan on behavioristinen käsitys oppimisesta. Siinä lapsi oppii virheen ja oikein tekemisen kautta, missä oleellista on ulkopuolisen ohjaajan suorittama vahvistaminen.

Tässä oppikirjakeskeisessä tutkimuksessani on otettava huomioon myös lapsen kielenkehityksen oleelliset vaiheet, jotka vaikuttavat yhdyssanojen oppimiseen ja täten oppikirjojen tapaan käsitellä yhdyssanoja. Sarmavuori (1984) on listannut lapsen keskeiset kehitysvaiheet ja äidinkielen taidot, joista seuraavassa taulukossa 1 esitän omalle tutkimukselleni tärkeät ikäluokat.

Taulukko 1. Keskeiset kehitystehtävät ja äidinkielen taidot (Sarmavuori 1984: 119–120).

Ikävaihe	Kehitystehtävä	Kieli	Lukuharrastus	Kirjoittaminen
7–9	Kouluun sopeutuminen. Oppimisedellytykset: lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen alkeiden oppiminen. Tunne-elämän tasapainoisuus.	Peruskäsitteiden hallinta, riittävä sanavarasto koulun kielen ymmärtämiseksi, opetuskeskusteluun osallistuminen, metakielen ymmärtäminen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseksi.	Ahmimisikä alkaa 9-vuotiaana.	Osaa kirjoittaa viestejä ja pieniä kirjoitelmia.
10–14	Abstrakti ajattelu. Identiteetikriisi. Vanhemmista irtautuminen.	Abstrakti kieli: ymmärtää sananlaskuja ja vertauksia. Hypoteettisdeduktiivinen ajattelu, vierasperäisten sanojen oppiminen.	Ahmimisikä loppuu 13-vuotiaana. Kokemuspiirin avartuminen.	Kirjoittaa kortteja ja kirjeitä sekä kertomuksia omasta mielikuvituksestaan.
14–16	Identiteetikriisistä vapautuminen, oman minäkuvan muodostuminen.	Virketajun tiivistyminen, vierasperäisten sanojen oppiminen, abstraktien käsitteiden jäsentyminen.	Minäkuvan muodostuminen.	Tieto- ja pohdinta-aineita. Tuottaa erilaisia pohtivia ja taiteellisia tekstejä.

Taulukon perusteella jo 1.-luokkalainen oppilas pystyy ymmärtämään peruskäsitteitä, vaikka tässä on luonnollisesti otettava huomioon oppijakeskeiset erot. 4.–8.-luokkalainen oppilas sen sijaan pystyy oppimaan yhdyssanoja jo esimerkiksi vertausten avulla ja pystyy ymmärtämään myös vierasperäisiä sanoja. Huomattavaa on, että oppilas pystyy hypoteettisdeduktiivisen päättelykyvyn avulla tekemään päättelytyötä hypoteesin perusteella ja selittämään tarkasteltavaa kielellistä ilmiötä.

Libben ja Jarema (2006) väittävät, että mentaalinen sanasto on ihmisen kielenkäytön ydin. Näin ollen mielen sanaston tutkimus on etuoikeutetussa asemassa tutkittaessa ihmisen kykyä luoda, säilyttää ja toteuttaa sekä yksinkertaisia että kompleksisia kognitiivisia esityksiä. Yhdyssanat ovat heidän mukaansa perustavanlaatuisia esityksiä näistä kompleksisista esityksistä. (Libben & Jarema 2006: VI.) Näin ollen yhdyssanojen muodostamisen kognitiivisia prosesseja tutkimalla voidaan perehtyä kielenkäytön ja -oppimisen kysymyksiin. Seuraa-

vaksi esittelen yhdyssanojen muodostamisen kognitiivisia prosesseja ja samalla sitä, miten yhdyssanoja opitaan.

Libben (2006: 3) korostaa yhdyssanojen syntymisessä sitä, ettei ihmismieli halua olla mahdollisimman tehokas joko säästämällä varastotilaa tai vähentämällä sanojen leksikaalis- tumisen kautta sanojen yhdistämisprosessia. Mieli koettaa sen sijaan varastoida ja yhdistää mahdollisimman paljon. Tämä tarkoittaa siis sitä, että leksikaalistuessaankaan sanan morfo- loginen muokkaaminen ei pysähdy, vaan mieli etsii yhä uusia yhdistämismahdollisuuksia. Yhdyssanojen oppimisen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että lapsella on luontainen taipumus yhdistää sanoja merkitsemään samaa tarkoitetta – yhdyssanat tulevat ongelmaksi vasta kirjoit- tetussa kielessä, kun sanat pitäisi myös muistaa kirjoittaa yhteen. Nicoladisen (2006: 96, 101) mielestä tämä lapsen luontainen taipumus käyttää yhdyssanoja näkyy esimerkiksi siten, ettei lapsi tiedä yhdyssanaa käyttäessään sen koostuvan useasta eri sanasta vaikka osaakin luon- nostaan muodostaa yhdyssanoja. Hänen mukaansa lapsi oppii vasta myöhemmin yhdyssano- jen osien olemassaolosta ja niiden välisestä hierarkiasta, vaikka kahden vuoden ikä on yhdys- sanojen tuottamisen kannalta jo hyvin produktiivista aikaa. Kouluopetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että oppilas on luonnostaan kielitajultaan kypsä ymmärtämään yhdyssanoja – miksi nii- den oikeinkirjoitus on kuitenkin monille niin haastavaa? Ongelma on erityisesti se, että oppi- las kirjoittaa yhdyssanat erikseen eikä esimerkiksi se, että oppilas kirjoittaisi sanaliittoja vir- heellisesti yhteen.

Kuonanoja (2009) on esittänyt vastaukseksi tähän esittämäni kysymykseen postmo- dernin pirstaloimisen tarpeen, jossa yhteiskunnan individualismi koskee myös sanoja ja lo- pulta päätteiden ja kirjainten individualismia, mikä ilmenee siis erikseen kirjoittamisena. Kie- litieteen kentällä Byckling (2014) esittää mielenkiintoisen sanapainojen muuttumiseen liitty- vän teorian yhdyssanataitojen heikkenemisen selittämiseksi. Hänen mukaansa nykyään on tavallista, että yhdyssanoja painotetaan kuin sanaliittoja tai että pääpaino on jälkimmäisessä osassa ja ensimmäinen osa on sivupainollinen, jolloin vinkki yhdyssanan tunnistamiseksi sanapainon perusteella ei enää tällöin päde. Sama painotuksen muuttumisen ilmiö näkyy hä- nen mukaansa myös sanoissa, jotka taivutusmuodoissaan ovat useampitavuisia kuin kolmita- vuisia eli sivupainollinenkin tavu saa pääpainon, mikä saattaa johtaa uudelleenlaiseen kirjoitta- miseen. Yhdyssanat katoavat ja *perjantaina* kirjoitetaan *perjan taina*. (Byckling 2014.) Täten Kuonanojan (2009) esittämä arvio postmodernista pirstaloimisen tarpeesta ei ole kaukaa haet- tu, mikä näkyy myös opiskelijakollegani tarkistamissa lukiolaisten äidinkielen aineissa, joissa useissa sana *useimmiten* oli kirjoitettu *usein miten*.

Näiden vastausten valossa näyttäisi siltä, että ihmisen luontainen taipumus sanojen yhdistämiseen on katoamassa ja tilalle on astumassa tarve kirjoittaa erikseen. Syynä tähän on esitetty esimerkiksi englannin kielen vaikutusta (ks. esim. Kotilainen & Varteva 2005: 89), vaikka myös englannin kielessä on yhdyssanoja ja sanojen yhdistämistä voidaan pitää universaalina sananmuodostuksen keinona (Libben 2006: 2). Suomen kielessä periaate yhdyssanoissa on lisäksi yksinkertainen: yhteen asiaan viitataan yhdellä sanalla. Tähän yhdyssanojen oikeinkirjoituksen osaamattomuuteen on etsitty vastausta myös kouluopetuksesta ja oppikirjoista (ks. esim. Stenberg 2010; Eerola 2010). Pohdintaosuudessani otan kantaa siihen, onko tähän oikeinkirjoitusongelmaan löydettävissä selitystä oppikirjoista ja kouluopetuksesta ja esitän myös arveluitani siitä, mitkä syyt tähän luontaisen taipumuksen katoamiseen voisivat mahdollisesti vaikuttaa.

### 4.3 Yhdyssanat opetussuunnitelmissa

Olen edellä sivunnut lyhyesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) ja todennut, että niiden mukaan opetuksen lähtökohtana ovat oppilaiden kielelliset ja kulttuuriset taidot ja että opetuksen tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tämä tapahtuu esimerkiksi oppimalla käsitteitä, joilla oppilas voi kielentää maailmaa ja omaa ajatteluaan. (POPS 2004: 46.) Tässä alaluvussa erittelen tarkemmin sitä, miten yhdyssanojen opetus nähdään peruskoulun opetussuunnitelmissa.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa vain laajoja suuntaviivoja opetuksen toteuttamiseksi. Yhdyssanojen opetus mainitaan *Suomi äidinkielenä* -osuudessa vain kerran kuvauksessa oppilaan hyvästä osaamisesta viidennen vuosiluokan lopussa, jossa ”oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt niin, että hän hallitsee oikeinkirjoituksessa perusasiat ison ja pienen alkukirjaimen käytössä ja yhdyssanojen muodostamisessa”. Vuosiluokkien 6–9 opetussuunnitelmatekstissä yhdyssanoihin viittaa puheesitysten ja kirjoitelmien kategorian maininta oikeinkirjoituksen vakiinnuttamisesta. (POPS 2004: 51, 55.) Näin ollen on tulkittavissa, että yhdyssanojen oppiminen kuuluu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tekstien tuottamisen kategoriaan, mutta mainitsematta jätetään esimerkiksi se, mitkä asiat kuuluvat yhdyssanojen hallitsemisessa perusasioihin. Tämä jää siis opetuksen järjestäjän ja oppikirjan tekijöiden päätettäväksi, koska Pynnösen (2006: 156) mukaan ei ole olemassa sellaista suomalaista äidinkielen opetuksen perustutkimusta, jonka varassa olisi mahdollista tuottaa suosituksia ja täydennyskoulutusta opetuskäytäntöjen kohen- tamiseksi.

Koska valtakunnallinen opetussuunnitelma ei anna tarkempia ohjeistuksia yhdyssanojen opetukseen, tarkastelen seuraavaksi sen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmaa, jossa toteutin haastattelut. Haastatelluille antamani anonymiteettisuojaan vuoksi en mainitse kaupunkia nimeltä, vaan viittaan opetussuunnitelmaan lyhenteellä kaupungin opetussuunnitelma (=KOPS 2011). Kaupungin opetussuunnitelmassa vuosiluokat on jaettu valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisiin luokkiin, joista ensimmäisessä 1.–2. vuosiluokkien sisällöissä ja tavoitteissa ei mainita yhdyssanojen oppimista. Kieliopillisina asioina kuitenkin mainitaan ison alkukirjaimen ja lopetusmerkkien käytön oppiminen. 3. vuosiluokalla yhdyssanat mainitaan osana puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimisen sisältöä. 4. vuosiluokalla samassa kategoriassa mainitaan yhdysmerkin käyttö sekä oikeinkirjoituksen syventäminen ja 5. vuosiluokalla nominatiivisten yhdyssanojen oppiminen. (KOPS 2011: 85–92.)

Vuosiluokkien 6–9 sisältökategoriat poikkeavat vuosiluokkien 3–5 kategorioista. Näillä ylemmillä vuosiluokilla äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt jakautuvat kielentuntemukseen, kirjalliseen ilmaisuun, suulliseen ilmaisuun sekä kirjallisuuteen, lukemiseen ja kuuntelemiseen, kun alemmilla vuosiluokilla sisältökategoriat olivat puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatiminen, kielen tehtävät ja rakenne, vuorovaikutustaidot, kirjallisuus sekä tiedonhankintataidot ja tekstinymmärtäminen. Yhdyssanat liitetään vuosiluokilla 6–9 erityisesti kielentuntemukseen, mutta ne mainitaan myös kirjallisessa ilmaisussa osana oikeakielisyyttä. Mielenkiintoista on kuitenkin se, ettei 7. ja 8. vuosiluokalla kuitenkaan mainita lainkaan yhdyssanoja tai oikeinkirjoitusta, vaan niitä opitaan opetussuunnitelman mukaan vain 6. ja 9. vuosiluokalla. (KOPS 2011: 94–97.)

## 5 YHDYSSANOJEN OPETUS PERUSKOULUSSA

### 5.1 Yhdyssanojen määritelmä ja käsitteet oppimateriaaleissa

#### 1. vuosiluokka

Yhdyssanoja esiintyy *Kirjakujan* aapisen luvuissa kirjan alussa ja syksyn tehtävävihkon toisella aukeamalla. Vaikka yhdyssana kieliopillisena ilmiönä ei kuulukaan kaupungin opetussuunnitelmaan, yhdyssanakäsite tulee oppilaalle tutuksi tammi-helmikuun vaihteessa opettajan oppaassa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008: 44–45) ja kevään tehtävävihkossa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008: 22–23) sanelussa ja tehtävävihkon tehtävissä. Mielenkiintoista on se, ettei opettajaa ohjeisteta opettajan oppaassa kertomaan oppilaille yhdyssanan merkityksen ja oikeinkirjoituksen yhteydestä: on mahdollista, ettei oppilaalle kerrota tässä vaiheessa yhdyssanan merkitystä lainkaan, vaan hän törmää tehtävävihkossa uuteen käsitteeseen. Yhdyssanojen semantiikkaa sen sijaan pohditaan (esim. mitä *pilkkihaalari* tarkoittaa), mutta tässäkin tapauksessa ei oppilaalle opettajan oppaan perusteella kerrota, että kyseessä on yhdyssana eli sana, joka muodostuu useammasta sanasta mutta joka nimeää yhtenäisen käsitteen. Sen sijaan yhdistymistä pohditaan äänneiden ja tavujen tasolla jo syyslukukauden alussa. Tästä voi päätellä, että ensimmäisellä vuosiluokalla yhdyssanat eivät esiinny normatiivisena tai deskriptiivisena ilmiönä vaan enneminkin luonnollisena osana kielenkäyttöä oppilaan oppiessa lukemaan ja kirjoittamaan. Yhdyssana tulee sanana tutuksi.

#### 2. vuosiluokka

*Kirjakuja 2:n* opettajan oppaan (Kilpimaa-Lipasti ym. 2012: 16) alussa äidinkieli ja kirjallisuus jaetaan kirjoittamiseen ja mediakasvatukseen. Kirjoittamisen osa-alue edelleen jaetaan neljään osa-alueeseen, joista oikeinkirjoituksen alle on kuvattu toisen luokan tavoite sanatasoisen oikeinkirjoituksen vahvistamisesta, jonka alle yhdyssanat kuuluvat esimerkiksi pitkän vokaalin ja geminaatan ohella. Toisin sanoen yhdyssanat on luokiteltu normatiivisesti. Yhdyssanat tulevat kieliopillisena ilmiönä *Lukukirja 2:ssä* (Komulainen ym. 2009: 84–85) syksyn viimeisessä jaksossa eli marras-joulukuun vaihteessa. 1. vuosiluokasta poiketen oppilaan lukukirjassa yhdyssanan merkitystä selitetään *Tietoa kielestä* -ruudussa – 1. vuosiluokalla yhdyssanan merkitystä ei selitetty oppilaan kirjoissa. Kielitietoruudussa yhdyssana kuva-

taan kuvien avulla: ruudun keskellä on kuva lohikäärmeestä, ja kuvaan osoittaa kaksi nuolta lohien ja käärmeen kuvista. Opettajan oppaassa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2012: 95) ruutua on ohjeistettu tarkastelemaan siten, että huomattaisiin sanojen yhdistämisen avulla saatavan uusia sanoja. Määritelmä koskee siis vain yhdistymällä muodostuvia kiteytyneitä yhdyssanoja ja liittyy sananmuodostukseen. Mielenkiintoista on se, ettei sanojen yhteen kirjoittamiseen kiinnitetä erityistä huomiota eli jää opettajan vastuulle painottaa sitä, että yhdistyvät sanat tulee kirjoittaa yhteen ilman väliä. Yhdyssanakäsitteen lisäksi oppilas oppii yhdyssanan muodostuvan alku- ja loppuosasta.

### 3. vuosiluokka

*Kirjakuja 3:n* opettajan oppaassa (Alhainen ym. 2008: 13) yhdyssanojen oppiminen on sisällytetty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti kielen tehtävien ja rakenteen oppimiseen. Merkille pantavaa on se, ettei yhdyssanaa käsitellä ennen lukuvuoden viimeistä jaksoa toukokuussa. Opettajan oppaassa (Alhainen ym. 2008: 242) yhdyssanapakkeen tavoitteeksi on kuvattu ymmärtää yhdyssanan käsite eli se, että yhdyssana on aina uusi sana ja enemmän kuin osiensa summa. Lisäksi oppilaan tulisi osata kirjoittaa yhteen tavallisimmat nominatiivialkuiset yhdyssanat. Opettajalle on lisäksi kirjoitettu lisätietoruutu, jossa on kuvattu yhdyssanan rakentuminen määriteosasta ja perusosasta sekä näiden välinen hierarkia. Opettajan oppaan mukaan opettaja voi halutessaan käyttää näitä käsitteitä. 2. vuosiluokalla oppilas siis oppi yhdyssanan rakentumisen alku- ja loppuosasta, mutta 3. vuosiluokalla nämä korvautuvat, opettajan niin halutessa, käsitteillä määriteosa ja perusosa. Oppilaan tehtävävihkossa (Komulainen ym. 2008: 105–107) ei kuitenkaan näitä käsitteitä käytetä.

Yhdyssanaa määritellään *Kirjakuja 3:ssa* (Komulainen ym. 2008: 134–135) edellisvuoden tapaan sanaksi, jossa kaksi sanaa on kirjoitettu yhteen tarkoittamaan jotakin aivan uutta. Tässä kielitietoruudussa mainitaan myös se, että yhdyssanoissa on usein kaksi osaa, mutta osia voi olla myös useampia.

### 4. vuosiluokka

Neljännellä vuosiluokalla yhdyssanoja esiintyy jokaisessa lukukirjan kappaleessa leksikon luonnollisena osana. Kieliopillisena ilmiönä yhdyssanoja pohditaan syksyn toisessa jaksossa lokakuussa luvussa *Tyttö, puu ja peili* (Komulainen ym. 2008a: 44–47). Kieliopin opetuksen tavoitteeksi tulee erottaa yhdyssanat ja sanaliitot tekstiyhteydessä sekä hallita tavallisimpien



yhdyssanojen oikeinkirjoitus ja yhdysmerkin käyttö helpoissa tapauksissa. Opittaviksi käsitteiksi tulevat yhdyssanan osat, joita oppikirjassa nimitetään yhdyssanan alku- ja loppuosaksi, mitä opettajan oppaassa perustellaan sillä, että näitä käsitteitä käyttämällä neljäsluokkalaisten on helpompi ymmärtää yhdyssanan rakentuminen. Merkille pantavaa on kuitenkin se, että 3. vuosiluokalla opettajan oli mahdollista opettajan oppaan mukaan ottaa yhdyssanojen osien käsitteet mukaan opetukseen, mutta 3. vuosiluokalla osia nimitettiin määrite- ja perusosaksi. Myös yhdysmerkin käyttö tulee 4. vuosiluokalla uutena asiana kaupungin opetussuunnitelman mukaisesti – edellisinä vuosina se on esiintynyt ainoastaan luettavissa teksteissä muutamia kertoja eikä oppilas ole tuottanut sitä itse kirjoittamalla. Yhdysmerkin käyttöä harjoitellaan tapauksissa, joissa yhdyssanan määriteosa päättyy samaan vokaaliin, jolla edusosa alkaa, ja joissa yhdyssanan määriteosa on erisnimi, luku tai kirjain.

*Lukukirja 4:ssä* (Komulainen ym. 2008a: 48–49) yhdyssana määritellään sanaksi, jossa kaksi sanaa on kirjoitettu yhteen tarkoittamaan jotakin aivan uutta (*puutarha, lihakauppa, puistokäytävä*). Kielioppiuudessa oppilaalle kerrotaan lisäksi, että joskus yhdyssana muodostuu useammastakin sanasta (*ompelutarvikekauppias, merenrantakahvila*). Yhdysmerkkiä opetetaan *Lukukirja 4:ssä* kertomalla kielioppiuudessa oppilaalle, että joskus yhdyssanojen väliin tarvitaan yhdysmerkki. Yhdysmerkkiä käytetään kolmenlaisissa tapauksissa (*torstai-ilta, Liisa-mummo, 17-vuotias*).

## 5. vuosiluokka

5. vuosiluokalla yhdyssanat luokitellaan *Kirjakuja 5:n* opettajan oppaassa *Kirjoittajan ohjeita* -aihepiiriin sekä *Kielitiedon ja viestinnän* kategoriaan (Ahlvik ym. 2011: 3, 17). Yhdyssanat kuuluvat siis normatiiviseen kielioppiin eli kielenhuoltoon, mihin aihepiirin nimi viittaa, ja lisäksi myös deskriptiiviseen kielioppiin, mihin puolestaan kategorian nimen *kielitieto* viittaisi. Normatiivisuuteen viittaa myös se, että *Kirjakuja 5:n* tehtävävihkon (Ahlvik ym. 2008: 127) lopussa olevassa *Kielioppaassa* yhdyssanat kuuluvat oikeinkirjoitusohjeisiin.

Yhdyssanoja käsitellään opettajan oppaan (Ahlvik ym. 2011: 144) mukaan koko lukuvuonna vain yhdellä tai kahdella oppitunnilla. Nämä oppitunnit ajoittuvat kolmanteen jaksoon eli kevätlukukauden alkuun. Tavoitteeksi 5. vuosiluokalla tulee opettajan oppaan perusteella tunnistaa ja tuottaa yhdyssanoja sekä harjoitella yhdyssanojen oikeinkirjoitusta. Lisäksi yhdysmerkin käytössä uutena asiana tulee peräkkäisten yhdyssanojen yhteisen osan korvaaminen yhdysmerkillä. Opettajaa ohjeistetaan edellisvuoden tapaan käyttämään yhdyssanan

osista käsitteitä alku- ja loppuosa, koska nämä ovat helpommin ymmärrettävissä. Käsitteitä käytetään myös oppilaan kirjoissa.

*Kirjakuja Lukukirja 5:ssä* (Komulainen ym. 2008b: 118–119) yhdyssanoista ja yhdysmerkistä on omat kielitietoruutunsa. Yhdyssanojen kielitietoruutu on edellisvuoden kaltainen: siinä kerrotaan, että yhdyssanat rakentuvat kahdesta tai joskus myös useammasta osasta ja että muodostettu yhdyssana tarkoittaa jotakin uutta asiaa. Yhdysmerkkiruudussa yhdysmerkkiä kerrotaan käytettävän kolmessa tapauksessa, jotka ovat samat kuin edellisenä lukuvuonna. Yhdyssanan osan toistumiselle on tehty oma kielitietoruutunsa, jossa kerrotaan, että toisinaan kirjoitetaan peräkkäin sellaisia yhdyssanoja, joissa jokin osa toistuu, ja tällöin toistuva osa korvataan yhdysmerkillä. Ilmiötä on havainnollistettu muutamilla esimerkeillä (*symbolimerkit ja äännemerkit -> symboli- ja äännemerkit*).

## 6. vuosiluokka

6. vuosiluokalla yhdyssanoja käsitellään edellisvuosista poiketen kahdessa eri aihepiirissä eikä pelkästään normatiivisesti *Kirjoittajan ohjeissa*. Tänä lukuvuonna yhdyssanoja käsitellään myös *Monelaista kieltä* -aihepiirissä, jossa yhdyssanat nähdään sananmuodostuksen keinona ja jossa yhdyssanojen semantiikka näyttäytyy hieman eri näkökulmasta (ks. esim. Ahlvik ym. 2011: 4). Täten yhdyssanaopetuksessa korostuu myös pedagoginen kielioppi, jossa kielioppina nähdään kaikki lingvistinen aines.

Edellisvuoden tapaan yhdyssanajakso ajoittuu kolmanteen jaksoon eli kevätlukukauden alkuun. Tällöin yhdyssanoja käsitellään kahdella tai kolmella oppitunnilla tekstilähtöisesti. *Lukukirja 6:ssä* (Komulainen ym. 2008c: 171) yhdyssanat määritellään sanoiksi, jotka on muodostettu liittämällä yhteen kaksi tai useampi sana (*nahkamekko, vuohennahkamekko*). Lisänä edellisvuosiin määritellään myös sanaliitot, jotka tulevat oppilaille uutena käsitteenä: ne ovat sanapareja tai -ryhmiä, jotka merkitykseltään liittyvät yhteen, mutta eivät muodosta yhdyssanaa (*nahkainen mekko*). 6. vuosiluokalla ei käsitellä yhdyssanan osia.

*Monelaista kieltä* -aihepiirissä yhdyssanoja käsitellään sananmuodostuksen keinona *Lukukirja 6:n* kappaleessa *Kauas on pitkä matka* (Komulainen ym. 2008c: 168–171). Tässä kappaleessa yhdistäminen kuvataan yhdeksi sananmuodostuksen keinoksi lainautumisen, johtamisen ja keksimisen lisäksi. Tässä määritelmässä ei kuitenkaan oteta kantaa yhdyssanojen muodostumistapoihin eli kiteytymiseen ja johtamiseen.

## 7. vuosiluokka

7. vuosiluokan tekstitaiturissa yhdyssanat kuuluvat alakoulua selkeämmin normatiiviseen kielioppiin, minkä voi päätellä esimerkiksi opettajan oppaan (Yli-Jaukkari ym. 2011: 15) alkutekstistä, jossa yhdyssanaopetuksen sisältävä jakso on nimetty *Kielenhuolto*-jaksoksi, jossa käydään läpi oikeinkirjoituksen tärkeimpiä sääntöjä. Jakso on myös erotettu sisällysluettelossa ja oppilaan kirjan sivuilla muista jaksoista värikoodilla. Oppilaan tekstikirjassa (Rapatti ym. 2011: 60) yhdyssanojen kielioppia käsitellään selkeästi alakoulua monipuolisemmin. Yhdyssanat määritellään semantiikan näkökulmasta tarkoittamaan yhtä asiaa, ilmiötä tai käsitettä: *villi hevonen* ja *villihevonen* ovat eri asioita. Yhdyssanan osia nimitetään määriteosaksi ja perusosaksi, ja alakoulusta poiketen selitetään myös osien välinen suhde. Tässä osien välisessä suhteessa käsitellään kuitenkin vain määritysyhdyssanoja.

Edellisvuosista poiketen oppilaalle opetetaan tekstikirjassa (Rapatti ym. 2011: 62) yhdyssanojen erikseen muistettavia tapauksia, jotka jaetaan kolmeen kategoriaan. Ensimmäisessä oppilasta ohjeistetaan kirjoittaman genetiivialkuiset paikannimet lähes aina yhteen lukuun ottamatta tapauksia, joissa paikannimen jälkiosa on erisnimi tai yhdyssana. Toisessa kategoriassa oppilaalle kerrotaan sanasta *päin*, joka kirjoitetaan yhteen taipumattoman sanan kanssa mutta muuten erilleen. Kolmanteen kategoriaan on listattu poikkeustapauksia, kuten yhteen kirjoitettavat *jompikumpi*, *jotenkuten*, *päinvastoin*, *työtyhjä*, *nimenomaan*, *yhtäkkiä*, *suomenkielinen* ja *erivärinen* sekä erikseen kirjoitettavat *ani harvoin*, *niin kuin*, *ennen kuin*, *viime vuosi*, *mukaan lukien*, *lukuun ottamatta*, *eri asia*, *suomen kieli* ja *suurin piirtein*.

Yhdysmerkin käyttöä opetetaan kertomalla *Tekstitaiturin* tekstikirjassa (Rapatti ym. 2011: 61), että joskus määrite- ja perusosan välissä käytetään yhdysmerkkiä. Tällaisiksi tapauksiksi listataan alakoulun 4. vuosiluokalla opitut yhdyssanat, joiden määriteosa on erisnimi tai numero tai joiden osien rajalla on sama vokaali. Lisäksi kerrataan 5. vuosiluokalla opittu yhdysmerkkisääntö, jossa yhdyssanan toista osaa ei toisteta vaan se korvataan yhdysmerkillä. Näiden sääntöjen lisäksi oppilaalle opetetaan yhdysmerkkiä käytettävän, kun yhdyssanan toinen osa on vieraskielinen sana, lyhenne tai erikoismerkki ja kun yhdyssanan alkuosan muodostaa vähintään kaksi sanaa. Myös summayhdyssanoja sivutaan kertomalla, että yhdysmerkki tulee rinnasteisten osien väliin (*parturi-kampaamo*).

## 8. vuosiluokka

*Tekstitaituri 8:n* oppilaan kirjassa (Rapatti ym. 2012a: 64) yhdyssanat kuuluvat edellisvuoden tapaan *Kielenhuolto*-jaksoon, joka on erotettu muusta oppikirjasta oranssilla värikoodilla – yhdyssanaopetus siis säilyttyä jälleen normatiivisesti. Yhdyssanaa ei enää määritellä, vaan oppilaan kirjassa on lista yhteen ja erikseen kirjoitettavista yhdyssanoista. Näissä ohjeissa erikseen ohjeistetaan kirjoitettavan vakiintuneet käsitteet (*tulivuori, paloauto*), genetiivialkuiset paikannimet (*Palokunnankatu, Rämeeensuo*), *-inen* ja *-ias*-loppuiset adjektiivit (*tulipunainen, satavuotias*) ja muita poikkeustapauksia (*jompikumpi, supisuomalainen*). Erikseen kirjoitetaan adjektiivi ja sen pääsana (*liekehtivä meri*), genetiivimäärite ja pääsana, mikäli sanalla ei ole vakiintunutta merkitystä (*tulen sytyttäjä*), nomini + *päin* (*nuotiolle päin*), *kun-* ja *kuin-*loppuiset sanaparit (*niin kuin, samalla kun*) sekä muut poikkeustapaukset (*lukuun ottamatta, ani harvoin*). Uusina yhdyssanasääntöinä oppilas siis oppii 8. vuosiluokalla *kun-* ja *kuin-*loppuisen sanaparien erilleen kirjoittamisen sekä *-inen* ja *-ias*-loppuiset adjektiivien yhteen kirjoittamisen. Vahvistussanat on kuitenkin listattu *Tekstitaiturissa* poikkeustapauksiin eikä oppilaalle opeteta esimerkiksi sääntöä, jossa kaksitavuiset vahvistussanat kirjoitetaan erikseen *ani* ja *tuiki* sanoja lukuun ottamatta. Yhdysmerkistä oppilaalle opetetaan *Tekstitaiturissa* samat säännöt kuin edellisenä vuonna. Yhdyssanaa ei enää määritellä, uusia käsitteitä ei opi eikä käsitteitä määriteosa ja perusosa enää käytetä.

## 9. vuosiluokka

*Tekstitaiturin* opettajan materiaalin (Rapatti ym. 2012e: 10) mukaan monipuoliset kirjoitetun kielen säännöt ovat oppilaille tärkeitä ja siksi edellisiltä vuosilta tuttu *Kielenhuolto*-jakso on sijoitettu kielikokonaisuuden loppuun ennen kirjallisuuskokonaisuuden aloittamista ja erotettu muusta kirjasta oranssilla värikoodilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti 9. vuosiluokalla kielenoppimisessa kerrataan kirjoitetun kielen perussääntöjä, joihin myös yhdyssanat lukeutuvat, mikä näkyy myös oppikirjoissa. Oppilaan tekstikirjan yhdyssana-aukeama (Rapatti ym. 2012d: 74–75) on samanlainen kuin 8. vuosiluokalla: aukeamalla luetellaan samat yhteen kirjoitettavat ja erikseen kirjoitettavat sanat, vaikka esimerkit ovat osin erilaisia, ja samat yhdysmerkkisäännöt. Poikkeuksen tästä samanlaisuudesta muodostaa erillinen tietotaulu, jossa kerrotaan sanoista, jotka eivät esiinny itsenäisinä (*ihmiskunta, nelivuotias*). Oppilas ei siis opi oppikirjoissa 9. vuosiluokalla uusia asioita yhdyssa-

noista. Yhdyssanaa ei määritellä eikä oppilaan kirjoissa käytetä käsitteitä yhdyssanan osista (Rapatti ym. 2012d: 74–75, 77; Rapatti ym. 2013: 44–46).

Seuraavassa taulukossa kuvaan 1.–9. vuosiluokkien oppimateriaalien tavan käsitellä yhdyssanojen määritelmiä ja käsitteitä. Taulukosta huomaa, että alakoulun oppimateriaalit ovat käsitteiden käytössä 3. vuosiluokkaa lukuun ottamatta johdonmukaisia. Yläkoulussa käsitteet muuttuvat kielitieteellisemmiksi. Määritelmässä korostuu 7. vuosiluokkaan asti yhdyssanan ymmärtäminen semantiikan näkökulmasta, mutta 8. ja 9. vuosiluokalla yhdyssanaa ei enää määritellä. Listaan taulukkoon myös sen, käsitelläänkö kielioppia sisäisestä, deskriptiivisestä vai normatiivisesta näkökulmasta.

Taulukko 2. Yhdyssanojen määritelmä ja käsitteet sekä oppimateriaalien kielioppinäkemys.

	<b>Määritelmä</b>	<b>Käsitteet</b>	<b>Kielioppinäkemys</b>
<b>1. luokka</b>	-	Yhdyssanasana	Sisäinen kielioppi
<b>2. luokka</b>	Sanoja yhdistämällä saadaan uusia sanoja, yhdyssanoja.	Yhdyssana, alkuosa, loppuosa	Sisäinen kielioppi
<b>3. luokka</b>	Yhdyssanassa kaksi sanaa on kirjoitettu yhteen tarkoittamaan jotakin aivan uutta. Yhdyssanassa voi olla useampia osia.	Yhdyssana, määriteosa, perusosa	Deskriptiivis-normatiivinen kielioppi
<b>4. luokka</b>	Yhdyssanassa kaksi sanaa on kirjoitettu yhteen tarkoittamaan jotakin aivan uutta. Yhdyssanassa voi olla useampia osia.	Yhdyssana, alkuosa, loppuosa, yhdysmerkki	Deskriptiivis-normatiivinen kielioppi
<b>5. luokka</b>	Yhdyssanassa kaksi sanaa on kirjoitettu yhteen tarkoittamaan jotakin aivan uutta. Yhdyssanassa voi olla useampia osia.	Yhdyssana, alkuosa, loppuosa, yhdysmerkki	Deskriptiivis-normatiivinen kielioppi
<b>6. luokka</b>	Yhdyssanat ovat sanoja, jotka on muodostettu liittämällä kaksi tai useampia sanoja yhteen. Sanaliitot ovat sanapareja tai -ryhmiä, jotka merkitykseltään liittyvät yhteen, mutta eivät muodosta yhdyssanaa. Yhdistäminen on sanamuodostuksen keino.	Yhdyssana, yhdysmerkki, sanaliitto	Deskriptiivis-normatiivinen kielioppi
<b>7. luokka</b>	Yhdyssanat tarkoittavat yhtä asiaa, ilmiötä tai käsitettä. Yhdyssana koostuu kahdesta osasta.	Yhdyssana, määriteosa, perusosa, yhdysmerkki	Deskriptiivis-normatiivinen kielioppi
<b>8. luokka</b>	-	Yhdyssana, yhdysmerkki	Normatiivinen kielioppi
<b>9. luokka</b>	-	Yhdyssana, yhdysmerkki	Normatiivinen kielioppi

## 5.2 Yhdyssanojen tunnistaminen, tuottaminen ja rakenne oppimateriaaleissa

### 1. vuosiluokka

Koska 1.vuosiluokalla yhdyssanaa ei tarkastella oppimateriaaleissa normatiiviselta tai deskriptiiviseltä kannalta, opetuksessa painottuu opetuksessa lapsen luontaisen kielitajun hyödyntäminen ja yhdyssanojen semanttinen näkökulma. Voidaan siis ajatella, että sanojen merkityksen pohdinnalla edesautetaan myös yhdyssanan ymmärtämistä, vaikka oppimateriaalit eivät sisälläkään suoranaista pohdintaa siitä, pitäisikö jokin sana kirjoittaa yhteen vai erilleen. 1. vuosiluokalla oppilas kuitenkin alkaa tuottaa yhdyssanoja lukemalla niitä ääneen ja kirjoittamalla niitä, vaikka Nicoladisen (2006: 101) ajattelun mukaisesti oppilas ei vielä ymmärräkään yhdyssanan osien välistä hierarkiaa tai ylipäätään ymmärrä tuottavansa juuri *yhdyssanoja*. Yhdyssanan tunnistamista, eli millä perusteella yhdyssana kirjoitetaan yhteen, ei harjoitella, koska se vaatisi jo käsitteen ymmärrystä.

Kirjoittamalla tuottaminen alkaa syksyn tehtävävihkossa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008: 14–15) i-kirjaimen kohdalla, jossa ensimmäisenä yhdyssananä on *iilimato*. Koska oppilaalta ei vielä odoteta kirjoitustaitoa, pitää oppilaan tehtävässä vain lisätä sanaan ensimmäinen tavu *ii*. Samantyyppinen ensitavujen lisääminen yhdyssanoihin jatkuu muissa kirjaimissa syyslukukaudella. Huomattavaa siis on, että yhdistyvinä kielellisinä komponentteina ovat ensisijaisesti tavut. Kokonaisen yhdyssanan (*valokuva*) oppilas kirjoittaa tehtävävihkossa v-kirjaimen kohdalla syyslukukauden lopussa. Tässä tehtävässä kirjoitetaan suoraan mallin mukaan.

Kevätlukukauden alussa oppilas tuottaa yhdyssanan *teepannu* yhdistämällä ensin sanan tavut toisiinsa. Kevään tehtävävihkossa yhdyssana-aukeamilla (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008: 22–35) tavutetaan ensin yhdyssanat, minkä jälkeen rakennetaan valmiiksi annetuista tavuista yhdyssanoja tai tehdään kuvasta yhdyssana. Kirjoittamalla tuotettavien yhdyssanojen määriteosat ovat nominatiivissa ja yksiosaisia, vaikka luettavissa yhdyssanoissa esiintyy myös genetiivimuotoisia (*muodonmuutos*) ja useampiosaisia (*jauhelihakastike*) määriteosia sekä yhdysviivan (*Lempi-opettaja*) sisältäviä yhdyssanoja.

### 2. vuosiluokka

2. vuosiluokalla oppilas oppii yhdyssanan merkityksen sananmuodostuksen keinona. Yhdyssanan tunnistamista harjoitellaan syksyllä etsimällä yhdyssanoja *Lukukirja 2:n Taistelu lin-*

*nasta* -kappaleesta (Komulainen ym. 2009: 84–85). Tässä etsintätyössä oppilas tunnistaa yhdyssanan siitä, että se muodostuu kahdesta sanasta. Aukeaman etsittävät yhdyssanat ovatkin kaikki kaksiosaisia ja lähes kaikkien määriteosa on substantiivin nominatiivimuoto. Poikkeuksen määriteosan nominatiivisijaan muodostavat yhdyssanat *ulkopuolella* ja *kuperkeikka*, joista ensimmäisessä määriteosa on lekseeminä esiintymätön nominivartalo ja jälkimmäisessä substantiivin yhdysosamuoto. Nämä poikkeukset muodostavat mahdollisuuden tarkastella yhdyssanoja laajemmin niiden muodostumisen ja semantiikan näkökulmasta: yhdyssana voi olla myös jokin abstrakti sana.

Tunnistamisharjoitukset jatkuvat helmikuussa *Lukukirja 2:n* kertomuksissa *Mistä näyttelmä?, Aiheita ja Tietäjä* (Komulainen ym. 2009: 126–131). Näissä kertomuksissa oppilasta ohjataan kevään opettajan oppaan (Kilpimaa-Lipasti 2010: 45, 47, 49) mukaisesti pohtimaan sanojen yhteen ja erilleen kirjoittamista sanelussa, vaikka mielenkiintoista on mielestäni se, ettei oppilaalle opettajan oppaan perusteella opeteta, miten tietää, tuleeko sana yhteen vai erilleen. Täten yhdyssanan tunnistaminen perustuu oppilaan luontaiseen kielitajuun, jonka perusteella oppilaan tulisi kirjoittaa *piharakennus* yhteen ja *pitkä satu* erilleen. Yhdyssanojen semanttista näkökulmaa ei myöskään käsitellä.

*Lukukirja 2:n* syksyn opettajan oppaassa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2012: 95) yhdyssanojen tuottamista ohjeistetaan harjoittelemaan yhdessä. Tässä harjoituksessa opettaja lukee ääneen lauseen, jonka oppilaat jatkavat loppuun (*Koru, jota pidetään kaulassa, on... kaulakoru.*). Yhdyssanoja tuotetaan myös pantomiimileikissä, jossa oppilaat esittävät pareittain toisilleen yhdyssanoja. *Kirjakuja 2:n* lukukirjan syksyn tehtävävihkossa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2009: 84–86) oppilas tuottaa yhdyssanoja kirjoittamalla. Näissä tehtävissä oppilas muodostaa yhdyssanoja annetuista tavuista ja kirjoittaa muodostuvat sanat viivastolle sekä lisää annettuun määriteosaan edusosan. Nämä tehtävätyypit korostavat *Lukukirja 2:n* määritelmää, jossa yhdyssana muodostuu kahdesta sanasta. Kevään tehtävävihkossa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2012: 28–48) korostuvat sen sijaan tehtävätyypit, joissa pohditaan yhdyssanan ja sanaliiton eroa yhdistämällä yhdyssanan osat yhteen (kumpi on yhdyssana, *pitkä kynä* vai *väri kynä*). Näissä tehtävissä ongelma on mielestäni se, ettei oppilasta ohjeisteta erottamaan yhdyssanaa sanaliitosta ja visuaalinen oppijan mieleen jäävät helposti väärinkirjoitetut yhdyssanat (esim. *väri kynä, eläin kirja, valta-istuin*). Kaiken kaikkiaan 2. vuosiluokalla ei vielä harjoitella tuottamaan useampiosaisia yhdyssanoja tai yhdyssanoja, joiden määriteosa on jossain muussa sijassa kuin nominatiivissa lukuun ottamatta kevään tehtävävihkon yhtä tehtävää (Kilpimaa-Lipasti 2012: 44), jossa kaksiosaiseen määriteosaan (*jääkiekko*) tulee lisätä edusosa.

Vaikka 2. vuosiluokalla ei tuoteta muita yhdyssanoja kuin kaksiosaisia yhdyssanoja, joiden määriteosa on nominatiivissa edellistä poikkeusta lukuun ottamatta, *Lukukirja 2:n* kertomuksissa (ks. esim. Komulainen ym. 2009: 17–18) esiintyy selkeästi edellisvuotta laajempi valikoima erityyppisiä yhdyssanoja, kuten sanat *lipunmyyntikioski* ja *auringonvaloon*. Yhdysviivan käyttöä ei kuitenkaan vielä esiinny. Kaiken kaikkiaan yhdyssanat esiintyvät 1.vuosiluokan tapaan luonnollisena osana suomen kielen leksikkoo, mutta niiden kirjo on 1. vuosiluokkaa monipuolisempi ja lisäksi oppilas oppii, mitä yhdyssanalla tarkoitetaan ja miten se muodostuu. Yhdyssanoja käsitellään melko laajasti toisella vuosiluokalla, vaikka opetus suunnitelmissa pääpaino 2. vuosiluokalla on kielellisen kiinnostuksen herättämisessä ja ymmärtävässä lukemisessa.

### 3. vuosiluokka

Kuten 3. vuosiluokan yhdyssanan määritelmän ja siihen liittyvien käsitteiden analyysissa totesin, yhdyssanoja opitaan vasta vuoden viimeisessä jaksossa ennen kesäloman alkua. Edellisvuoteen verrattuna yhdyssanoja käsitellään paljon vähemmän: *Tehtäväkirja 3:ssa* (Komulainen ym. 2008: 105–107) yhdyssanoille on varattu vain kolme sivua, kun edellisvuonna sivumäärä pelkässä kevään tehtävävihkossa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2012: 28–48) oli 20 sivua.

*Kirjakujan lukukirja 3:n* (Komulainen ym. 2008: 134–135) yhdyssanakertomuksen otsikko *Kurjen polvi ja kurjenpolvi* mahdollistaa yhdyssanojen semanttisen pohdinnan ja kirjan määritelmän avaamisen: yhteen kirjoitettaessa sanat *kurki* ja *polvi* tarkoittavat jotakin aivan uutta. Huomattavaa on myös se, että *kurjenpolvessa* määriteosa on genetiivimuotoinen. Tunnistamista harjoitellaan etsimällä kertomuksesta yhdyssanat, missä korostuu yhdyssanan visuaalinen hahmottaminen. Opettajaa ohjeistetaan opettajan oppaassa (Alhainen ym. 2008: 243) opettamaan oppilaille yhdyssanan tunnistamista kokeilemalla, voiko sanojen välin lisätä liitepartikkelin *-kin*. *Tehtävävihko 3:ssa* (Komulainen ym. 2008: 105) yhdyssanan tunnistamista harjoitellaan erottamalla yhdyssanat ruudukon muista sanoista, missä korostuu yhdyssanan visuaalinen hahmottaminen. Esimerkiksi sanaliiton ja yhdyssanan välistä eroa ei harjoitella lukuun ottamatta opettajan oppaan sanelua (Alhainen ym. 2008: 243), jossa oppilaan tulee osata itsenäisesti kirjoittaa yhteen esimerkiksi sanat *heinäkasvi* ja *auringonpaisteisesta*.

3. vuosiluokalla oppilas tuottaa yhdyssanoja etsimällä sanomalehdistä mahdollisimman pitkiä yhdyssanoja, kirjoittamalla niitä edellä mainitussa sanelussa sekä tekemällä tehtävävihkon (Komulainen ym. 2008: 105, 107) kaksi tehtävää, joista ensimmäisessä oppilaan tulee yhdistää annetuista sanoista yhdyssanoja ja toisessa alleviivata kirjoituksesta yhdyssanat ja



kirjoittaa niistä ne, jotka ovat kasvien nimiä. Yhdyssanojen tuottamista harjoitellaan siis hyvin vähän edellisvuoteen verrattuna, vaikka näissä 3. vuosiluokan muutamissa harjoituksissa esiintyy edellisvuotta enemmän myös genetiivialkuisia yhdyssanoja. Huomattavaa on myös se, että edellisvuoteen verrattuna yhdyssanoja ei harjoitella toiminnallisesti leikkien avulla.

Vaikka yhdyssanojen tuottamista harjoitellaan *Tehtävävihko 3:ssa* ja *Lukukirja 3:ssa* vähän edellisvuoteen verrattuna, lukukirjan kertomuksissa esiintyy kuitenkin edellisvuotta laajemmin erityyppisiä yhdyssanoja – myös yhdysviivan käyttöä (*telemark-alastulo*) esiintyy heti kirjan ensimmäisessä luvussa (Komulainen ym. 2008: 11). Tosin tätä yhdyssanaa, jossa yhdyssanan määriteosa on erotettu edusosasta yhdysviivalla, koska sanasta tulisi muuten vaikeatulkintainen, ei opettajan oppaan (Alhainen ym. 2008: 19) mukaan käsitellä kieliopillisesti vaan pelkästään sanan merkityksen selvittämisellä.

#### 4. vuosiluokka

Neljännellä vuosiluokalla oppilasta opetetaan tunnistamaan yhdyssana ja erottamaan se sanaliitosta, mitä opettajan oppaassa ohjeistetaan opettamaan perinteisen kokeilumenetelmän avulla (osien väliin kokeillaan *-kin* liitepartikkelia) (Ahlvik ym. 2008: 64). Oppilasta ei siis ohjeisteta tunnistamaan yhdyssanaa esimerkiksi syntaktisten suhteiden, sanapainon, määriteosan muodon tai määriteosan referentiaalisuuden avulla, mikä on luonnollista, koska lauseenjäsennystä tai sijamuotoja ei vielä ole opetettu. Yhdyssanaa ei siis opeteta tunnistamaan semanttisin perustein lukuun ottamatta lukukirjan (Komulainen ym. 2008a: 49) lyhyttä mainintaa siitä, että yhdyssanassa kaksi sanaa kirjoitetaan yhteen tarkoittamaan jotakin aivan uutta.

*Lukukirja 4:ssä* (Komulainen ym. 2008a: 46–47) oppilasta ohjataan tuottamaan yhdysanoja lukemalla ja puhumalla niitä kappaleen kertomuksesta, jossa yhdyssanat ovat erotettu sinisellä värillä. Lisäksi opettajan oppaan (Ahlvik ym. 2008: 64–65) mukaan tunnin alussa leikitään leikki, jossa oppilaiden on pareittain muodostettava mahdollisimman monta mielekästä yhdyssanaa opettajan antamista sanoista. Oppaassa on myös muita leikkiohjeita, kuten ryhmäleikki, jossa oppilaat etsivät luokasta viidessä minuutissa mahdollisimman monta yhdyssanaa. 4. vuosiluokalla yhdyssanoja siis opitaan 3. vuosiluokasta poiketen jälleen myös toiminnallisesti leikin avulla.

Yhdyssanan tuottaminen kirjoittamalla tapahtuu lukukirjan (Komulainen ym. 2008a: 48–49) ja tehtävävihkon (Lahtinen ym. 2012: 33–36) tehtävien avulla. Lukukirjan tehtävissä oppilaan tulee kirjoittaa vihkoonsa yhdyssanoja, joiden määriteosa tai edusosa on valmiina, keksiä yhdyssanoja kuvasta sekä kirjoittaa lukukirjan yhdyssanat korjattuina vihkoon. Tehtä-

väivihkon tehtävissä oppilas korjaa väärinkirjoitettuja yhdyssanoja, keksii yhdyssanoja semanttisin perustein (*Harja, jolla harjataan hiuksia, on \_\_\_*.) sekä pohtii, miksi sanoihin tarvitaan yhdysmerkkiä. Tehtävistä suuri osa edustaa korjaamistehtäviä, jossa oppilaan tulee korjata oppikirjojen väärinkirjoitetut yhdyssanat oikeiksi. Näissä tehtävissä huomattavaa on se, että kaikissa tehtävissä oppilaan tulee kirjoittaa virheelliset sanaliitot yhdyssanoiksi eikä esimerkiksi väärin yhdyssanaksi kirjoitettuja sanaliitoiksi. Opettajan oppaassa (Ahlvik ym. 2008: 64) opettajalle kerrotaan, että yhdyssanaharjoittelu aiheuttaa usein tuttujenkin sanaliittojen kirjoittamista yhteen, vaikka teoriaosuudessa esitettyjen tutkimusten tulosten mukaan ongelma näyttäisi olevan myöhemmässä iässä aivan päinvastainen (ks. esim. Stenberg 2010; Byckling 2014). Tehtävävihko ja lukukirjan tehtävien lisäksi oppilas tuottaa yhdyssanoja saneluissa, joista ensimmäisessä oppilas kirjoittaa vihkoonsa opettajan lukemista sanaliitoista ja yhdyssanoista yhdyssanat ja joista toisessa oppilas kirjoittaa vihkoonsa ne yhdyssanat, joissa tarvitaan yhdysmerkkiä.

Rakenteen osalta 4. vuosiluokan yhdyssanat edustavat pääosin sanoja, joissa määriteosa on nominatiivissa: lukukirjan kertomuksessa (Komulainen ym. 2008a: 46–49) korostetuista 21 yhdyssanasta vain yhdessä määriteosa on jossain muussa sijassa (*merenrantaan*). Myös tehtäväkirjan tehtävissä (Lahtinen ym. 2012: 33–36) muiden kuin nominatiivisten yhdyssanojen osuus on pieni ja oikeastaan tehtävissä on nominatiivisten määriteosien lisäksi vain muutama genetiivimuotoinen määriteosa – esimerkiksi useampiosaisia yhdyssanoja ei esiinny lainkaan.

## 5. vuosiluokka

5. vuosiluokalla oppilasta ohjeistetaan kahden edellisvuoden tapaan tunnistamaan yhdyssana ja erottamaan se sanaliitosta kokeilemalla sanojen väliin *-kin* liitepartikkelia. Tunnistamista harjoitellaan opettajan oppaan (Ahlvik ym. 2011: 145–146) sanelussa sekä harjoituksessa, jossa oppilaan tulee laskea opettajan lukemassa tekstikatkelmassa esiintyvät yhdyssanat. Lisäksi oppilaan tulee etsiä viisi yhdyssanaa lukukirjan kertomuksesta *Artemis Fowl* (Komulainen ym. 2008b: 118–119) sekä leikata erityyppisiä yhdyssanoja sanomalehdistä, millä harjoitellaan yhdyssanan visuaalista tunnistamista.

Tuottamista harjoitellaan sekä lukukirjassa (Ahlvik ym. 2008: 71–74) että tehtävävihkossa (Komulainen ym. 2008: 118–119). Näissä harjoituksissa oppilaan tulee soveltaa yhdysmerkkiä sekä lisätä puuttuva osa annettuun määrite- tai edusosaan. Edellisvuoden tapaan suuri osa tehtävistä on virheellisesti sanaliitoksi kirjoitettujen sanojen korjaamista yhdys-

noiksi, mikä on myös yhdyssanan tunnistamista. Tuottamista harjoitellaan opettajan oppaan (Ahlvik ym. 2011: 146) mukaan myös ilmaisun avulla kahdessa leikissä, joista ensimmäisessä oppilaat esittävät pantomiimina paperille kirjoittamiaan yhdyssanoja ja joista toisessa oppilas valitsee luokasta yhden yhdyssanaesineen, jonka nimeä muut oppilaat koettavat arvata. Edellisvuosista poiketen oppilaat eivät enää muodosta kuvasta yhdyssanoja.

Oppimateriaalien yhdyssanojen rakenne on hyvin edellisvuoden kaltainen: lukukirjan kertomuksissa esiintyy monentyypisiä yhdyssanoja ja tehtävävihkon tehtävissä (Ahlvik ym. 2008: 71) esiintyy myös genetiivialkuisia ja useampiosaisia yhdyssanoja, jotka oppilaan on osattava kirjoittaa yhteen (*maailmanmestari, tietosanakirja*). Nämä muutamet genetiivialkuiset yhdyssanat ovat muodostuneet kiteytymällä eikä niiden eroa vastaavaan sanaliittoon pohdita. Lisäksi oppilas käyttää myös yhdyssanoja, joiden määriteosa on yhdysosamuoto (*taapaamisaika*) tai lekseiminä esiintymätön nominivartalo (*salakirjoitus*).

## 6. vuosiluokka

Edellisvuosien tapaan oppilaita ohjeistetaan tunnistamaan yhdyssana *-kin* liitepartikkelin avulla. Vaikka 6. vuosiluokalla opitaan myös sijamuodot ja perehdytään kongruenssiin, ei yhdyssanojen tunnistamista pohdita esimerkiksi määriteosan taipumisen näkökulmasta. Tunnistamista harjoitellaan opettajan oppaan saneluissa (Ahlvik ym. 2008: 136), joissa oppilaan tulee osata itsenäisesti kirjoittaa opettajan sanelemat yhdyssanat yhteen ja sanaliitot erikseen. Näissä saneluissa yhdyssanoissa on myös käytetty yhdysmerkkiä.

Tuottamista harjoitellaan opettajan oppaaseen (Ahlvik ym. 2008: 136–137) kuvatussa pelissä, jossa keksitään pienissä ryhmissä yhdyssanoja, joiden määriteosa on joko *epä-* tai *avo-*. Näin harjoitellaan itsenäisesti esiintymättömien lekseemien osuutta yhdyssanoissa, mutta jää opettajan harkinnan varaan, tähdentääkö hän tämäntyyppisten yhdyssanojen olemassaoloa. Oppilaan tehtäväkirjassa (Alhainen ym. 2008: 72–73) yhdyssanoja tuotetaan korjaamalla tuttuun tapaan yhdyssanavirheet lisäämällä sanojen väliin kaari tai tarvittavat yhdysmerkit. Hieman uudentyypinen on tehtävä, jossa oppilaan tulee keksiä määritelmään sopiva yhdysana edellisen sivun tietotekstistä (\_\_\_\_\_ *iso, liskomainen, siivekäs ja tulta syöksevä tarueläin*). Tässä tehtävässä otetaan huomioon yhdyssanan muodostuminen ja myös se, että yhdyssanat lyhentävät sanontatapaa, vaikkei tätä erikseen oppilaalle oppikirjoissa kerrota.

Rakenteellisesti yhdyssanat ovat edellisvuosien kaltaisia, mikä on luonnollista, koska 6. vuosiluokalla tavoite on lähinnä aiemmin opitun kertaaminen. Tehtävävihkon tehtävissä (Al-

hainen ym. 2008: 72) on kuitenkin käytetty sellaisia yhdyssanoja, joiden oikeinkirjoitus määräytyy erikseen muistettavin säännöin. Tällaisia tapauksia ovat taipumattomat adjektiivin tapaukset (*ensi vuosi*) ja *-päin* edusosa (*eteenpäin*), mutta mielenkiintoista on se, ettei oppilasta ohjeisteta tällaisten tapauksien suhteen. Oppilas ei myöskään tuota 6. vuosiluokalla yhdyssanajaksossa yhdyssanoja, joiden määriteosa on muussa kuin nominatiivissa. Perinteisellä kokeilumenetelmällä *eteenpäin* olisi kielikorvan perusteella mahdollista kirjoittaa myös erikseen (*eteenkin päin*). Kaiken kaikkiaan tehtävät tuntuvat opetettuun kielitietoon suhteutettuna hyvin haastavilta.

## 7. vuosiluokka

7. vuosiluokalla oppilasta ohjeistetaan tunnistamaan yhdyssana laajemmin sanan taipumisen näkökulmasta eikä edellisvuosien tapaan pelkän *-kin* liitteen avulla. Oppilaan tekstikirjassa (Rapatti ym. 2011: 63) oppilasta ohjeistetaan tunnistamaan yhdyssana siitä, että jos sanat taipuvat yhtenä kokonaisuutena, ne kirjoitetaan yhteen, mutta jos kummatkin sanat taipuvat, ne kirjoitetaan erikseen (*kalakukko* -> *kalakukolla*, *vihreä nurmi* -> *vihreällä nurmella*). Myös sanojen merkityksen vertaamisella voidaan oppilaan kirjan mukaan tunnistaa yhdyssana (*äidinkieli* vs. *äidin kieli*). Tunnistamista harjoitellaan sekä tekstikirjassa (Rapatti ym. 2011: 63) että tehtäväkirjassa (Yli-Jaukkari ym. 2012: 65, 67) etsimällä teksteistä väärin kirjoitetut yhdyssanat.

Tuottamista harjoitellaan alakoulun puolelta tutuilla tehtävätyypeillä, joissa oppilaan tulee keksiä virkkeeseen sopiva yhdyssana ja korvata pidempi ilmaus yhdyssanalla (Rapatti ym. 2011: 63; Yli-Jaukkari ym. 2012: 67). Näiden tehtävien lisäksi tuottamista harjoitellaan toiminnallisesti muodostamalla parin kanssa yhdyssanaketjuja. Yhdyssanojen semanttista näkökulmaa pohditaan tekstikirjan (Rapatti ym. 2011: 63) tehtävässä, jossa oppilaan tulee kirjoittaa jokaisesta annetusta yhdyssanasta kaksi lausetta, joista toisessa sana on kirjoitettu yhdyssanana ja toisessa erikseen. Yhdysmerkin käyttöä harjoitellaan tekstikirjassa perustelemalla merkin käyttöä esimerkkitapauksissa ja tehtäväkirjassa (Yli-Jaukkari ym. 2012: 66) sijoittamalla annettu yhdysmerkkitapaus säännön mukaiseen laatikkoon.

Yhdyssanojen tekstikirjan kielioppisuudessa (Rapatti ym. 2011: 60–62) ei käsitellä muita kuin nominatiivialkuisia yhdyssanoja lukuun ottamatta poikkeustapauksen muodostavia genetiivialkuisia paikannimiä. Tehtäväkirjan tehtävissä (Yli-Jaukkari ym. 2012: 65, 67) sen sijaan käytetään genetiivialkuisia yhdyssanoja, jotka oppilaan on osattava kirjoittaa yhteen (esim. *varpaankynsi*, *sateenkaari*, *karjalanpaisti*), joiden tulkintaa olisi hedelmällistä

pohdita myös opetuskeskustelussa. Tehtävissä esiintyy myös useampiosaisia yhdyssanoja (*välituntialue, työkalupakki*).

## 8. vuosiluokka

8. vuosiluokalla oppilasta ei oppimateriaaleissa ohjeisteta enää tunnistamaan yhdyssanaa esimerkiksi taipumisen tai merkityksen perusteella. Toisin sanoen oppilaan tulisikin muistaa edellisvuosina opitut tunnistusohjeet. Tunnistamista harjoitellaan *Tekstitaiturin* tekstikirjan (Rapatti ym. 2012a: 67) ja tehtäväkirjan (Rapatti 2012b: 66, 68–70) tehtävillä, joissa oppilaan tulee etsiä ja korjata yhdyssanavirheet sekä lisätä puuttuvat yhdysmerkit. Näissä tehtävissä on myös tapauksia, joissa oppilaan tulee erottaa yhteen kirjoitettu sana sanaliitoksi (*\*talvinensä\**, *\*niinkuin\**).

Tuottamista harjoitellaan selkeästi edellisvuosia vähemmän. Tehtäväkirjan (Rapatti ym. 2012b: 67) neljästä yhdyssanatehtävästä vain yhdessä oppilaan tulee tuottaa yhdyssanoja keksimällä yhdyssanoja, joissa on erisnimi, numeraali ja lyhenne. Tekstikirjassa (Rapatti ym. 2012a: 67) oppilaan tulee yhdessä tehtävässä keksiä viisi uutta yhdyssanaa ja käyttää näitä virkkeissä. 8. vuosiluokalla yhdyssanojen tuottamista ei harjoitella toiminnallisesti.

Rakenteellisesti oppikirjoissa käytetään nominatiivi- ja genetiivialkuisia yhdyssanoja. Genetiivialkuisissa yhdyssanoissa on sekä paikannimiä että käsitteiksi vakiintuneita (*ilmastonmuutos*). Kirjoissa esiintyy myös useampiosaisia yhdyssanoja (*riippukoululeirille*), vaikka näissä määriteosat ovat nominatiivissa.

## 9. vuosiluokka

9. vuosiluokalla oppilasta ei ohjeisteta tunnistamaan yhdyssanaa, vaan tunnistamisen taidot oletetaan opituiksi ennen 8. vuosiluokkaa. *Tekstitaiturin* tehtäväkirjassa (Rapatti ym. 2013: 44–47) yhdyssanojen tunnistamista kuitenkin harjoitellaan tehtävissä, joissa oppilaan tulee korjata tekstikatkelmiin alkukirjain-, yhdyssana- ja yhdysmerkkivirheet. Tehtäväkirjan yhdyssanoihin liittyvistä kolmesta tehtävästä kaikki ovat tätä tyyppiä. Näistä tehtävistä viimeinen sisältää koko aukeaman pituisen tekstikatkelman, joka näyttäytyy ainakin minulle hyvin sekavana ja pituutensa vuoksi lannistavana. Myös tekstikirjan (Rapatti ym. 2012d: 77) kolmesta yhdyssanatehtävästä kahdessa oppilaan tulee korjata virkkeistä ja teksteistä alkukirjain-, yhdyssana- ja yhdysmerkkivirheet ja kirjoittaa korjatut sanat vihkoon. Näissä tehtävissä harjoitellaan samalla myös yhdyssanan tuottamista.

Poikkeuksen edellä kuvatusista tehtävätyypistä, jossa oppilaan tulee löytää ja korjata yhdyssanavirheet, tekee tuottamiseen liittyvä tekstikirjan tehtävä (Rapatti ym. 2012d: 77), jossa oppilaan tulee selittää vihkoonsa eri tavoin kirjoitettujen sanaparien merkitysero ja keksiä näille sanapareille esimerkkivirkkeet (*äidin kieli - äidinkieli, isän maa - isänmaa*). Tämä tehtävä liittyy yhdyssanojen merkityksen pohtimiseen, mihin sisältyy samalla myös yhdyssanan yhteen tai erikseen kirjoittamisen pohtimista ja tämän vaikutusta merkitykseen. Tässä tehtävässä olisi mielekäästä pohtia oppilaiden kanssa myös määriteosan taipumista: *isänmaassa* määriteosa ei taivu, mutta *isän maassa* sana *isän* voi olla monikossa ja saada esimerkiksi omistusliitteitä. Tämän tehtävän lisäksi oppilas ei oppikirjoissa harjoittele yhdyssanojen tuottamista.

Tekstitaiturin yhdyssanatehtävissä esiintyy nominatiivimuotoisten määriteosien lisäksi paljon genetiivimuotoisia (*saimaannorppa, luonnonsuojeluliitto*) ja itsenäisinä leksemeinä esiintymättömiä määriteosia (*sisäjärveksi, punaruskeita*) sekä useampiosaisia määriteosia. Tehtävissä edellytetään melko paljon osaamista ja harkintakykyä: oppilaan tulee osata korjata esimerkiksi ilmaukset *ensi ilta viikon loppunaan* ja *duudsonit sirkus live show suomen kierteellä*.

Seuraavassa taulukossa esitän kootusti yhdyssanan tunnistamiseen, tuottamiseen ja rakenteeseen liittyvät kohdat vuosiluokittain. Taulukosta huomaa, että alakoulussa yhdyssana opetetaan tunnistamaan *-kin* liitepartikkelin avulla, kun 7. vuosiluokalla tunnistaminen taas tapahtuu merkityksen ja taipumisen avulla. 8. ja 9. vuosiluokalla tunnistamista ei enää opeteta. Huomattavaa on, että alakoulun ja yläkoulun välillä on suuri ero etenkin yhdyssanojen rakenteen luokassa. Lisäksi 8. ja 9. vuosiluokka poikkeavat muista siten, että niiden oppimateriaaleissa ei enää tuoteta toiminnallisesti, vaan tuottaminen tapahtuu oppikirjan tehtäviä tekemällä.

Taulukko 3. Yhdyssanojen tunnistaminen, tuottaminen ja rakenne.

	<b>Tunnistaminen</b>	<b>Tuottaminen</b>	<b>Rakenne</b>
<b>1. vuosiluokka</b>	-	Yhdyssanan kirjoittaminen vaikeutuvasti ensitavun lisäämisestä kokonaisen yhdyssanan kirjoittamiseen kuvasta.	Kaksiosaiset yhdyssanat, joiden määriteosa on nominatiivissa.
<b>2. vuosiluokka</b>	Yhdyssana muodostuu kahdesta sanasta.	Yhdyssanojen muodostaminen leikin avulla. Yhdyssanojen muodostaminen kuvasta ja tavuista. Sanaliittojen korjaaminen yhdyssanoiksi. Yhdyssanan alku- tai loppuosan lisääminen.	Kaksiosaiset yhdyssanat, joiden määriteosa on nominatiivissa.
<b>3. vuosiluokka</b>	Yhdyssana muodostuu useammasta sanasta. Sanaliitosta erottaminen <i>-kin</i> liitepartikkelilla.	Sanojen yhdistäminen yhdyssanoiksi ja etsiminen oppikirjan teksteistä.	Kaksi- ja useampiosaiset yhdyssanat, joiden määriteosa on nominatiivissa tai genetiivissä.
<b>4. vuosiluokka</b>	Sanaliitosta erottaminen <i>-kin</i> liitepartikkelilla.	Yhdyssanojen muodostaminen leikin avulla. Sanaliittojen korjaaminen yhdyssanoiksi, yhdyssanan osan lisääminen, yhdysmerkin lisääminen. Yhdyssanojen keksiminen kuvasta.	Kaksi- ja useampiosaiset yhdyssanat, joiden määriteosa on nominatiivissa tai genetiivissä. Yhdysmerkki.
<b>5. vuosiluokka</b>	Sanaliitosta erottaminen <i>-kin</i> liitepartikkelilla.	Yhdyssanojen muodostaminen leikin avulla, sanaliittojen korjaaminen yhdyssanoiksi, yhdysmerkin lisääminen, yhdyssanan osan lisääminen.	Nominatiivi- ja genetiivimuotoinen määriteosa sekä useampiosainen määriteosa, yhdysmerkki.
<b>6. vuosiluokka</b>	Sanaliitosta erottaminen <i>-kin</i> liitepartikkelilla.	Yhdyssanojen muodostaminen leikin avulla, sanaliittojen korjaaminen yhdyssanoiksi, sanontatavan lyhentäminen yhdyssanan avulla, yhdysmerkin lisääminen.	Nominatiivimuotoinen sekä useampiosainen määriteosa, yhdysmerkki, poikkeustapauksia ( <i>ensi</i> ja <i>päin</i> , joita ei opeteta).

	<b>Tunnistaminen</b>	<b>Tuottaminen</b>	<b>Rakenne</b>
<b>7. vuosiluokka</b>	Taipuminen, merkitys.	Yhdyssanojen muodostaminen toiminnallisesti, sanaliittojen korjaaminen yhdyssanoiksi, sanontatavan lyhentäminen yhdysosan avulla, yhdysmerkin lisääminen.	Nominatiivimuotoinen sekä useampiosainen määräiteosa, yhdysmerkki, ohjeita (genetiivialkuiset paikannimet, sana <i>päin</i> , lista muita).
<b>8. vuosiluokka</b>	-	Sanaliittojen korjaaminen yhdyssanoiksi, yhteen kirjoitettujen sanojen erottaminen sanaliitoiksi, yhdysmerkin lisääminen.	Nominatiivi- ja genetiivimuotoinen sekä useampiosainen määräiteosa. Yhdysmerkki. Yhteen vakiintuneet käsitteet, genetiivialkuiset paikannimet, <i>-inen-</i> ja <i>-ias-</i> loppuiset adjektiivit, lista muita. Erikseen: adjektiivi ja pääsana, genetiivimäärite ja pääsana, nomini + <i>päin</i> , <i>kun-</i> ja <i>kuin-</i> loppuiset sanaparit, lista muita.
<b>9. vuosiluokka</b>	-	Sanaliittojen korjaaminen yhdyssanoiksi, yhteen kirjoitettujen sanojen erottaminen sanaliitoiksi, yhdysmerkin lisääminen, yhdyssanan ja vastaavan sanaliiton eron selittäminen.	Nominatiivi- ja genetiivimuotoinen sekä useampiosainen määräiteosa, yhdysmerkki. Yhteen vakiintuneet käsitteet, genetiivialkuiset paikannimet, <i>-inen-</i> ja <i>-ias-</i> loppuiset adjektiivit. Erikseen adjektiivi ja pääsana, genetiivimäärite ja pääsana, nomini + <i>päin</i> , <i>kun-</i> ja <i>kuin-</i> loppuiset sanaparit.

### 5.3 Opettajien näkemyksiä yhdyssanojen opetuksesta

Tässä aluvuossa siirryn oppimateriaaliaineistosta haastatteluaineiston analyysiin ja vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni opettajien tavasta opettaa yhdyssanoja. Suorat lainaukset on sisennetty, ja niiden edessä oleva lyhenne A tarkoittaa aineenopettajaa ja lyhenne L luokanopettajaa.

Haastattelussa molemmat opettajat pitivät kieliopin opettamista ja osaamista hyvin tärkeänä perustellen sitä ensinnäkin suomen kielen säilymisellä muiden, suurempien kieliryhmien keskellä. Toiseksi kieliopin ja yhdyssanojen osaamista perustellaan tulevaisuudessa menestymisellä:

A: Ja jos (*yhdyssanojen*) taitaja sattuu olemaan se, joka hakee töihin jotakuta ja säteet työhakemuksen, joka vilisee tämmösiä kielellisiä virheitä, ni se ensivaikutelma, jonka lukija saa, ni saattaa olla sellanen, että sen perusteella saattaa tulla jopa hylätyksi.



Kolmanneksi aineenopettaja perustelee yhdyssanojen osaamisen tärkeyttä yhdyssanojen ja sanaliittojen merkityseron olemassaololla ja korostaa tämän eron ymmärtämisen yhteyttä loogisen ajattelu kehittymiseen, kielen rakenteen ymmärtämiseen ja tätä kautta vieraiden kielten oppimiseen.

Vaikka opettajat pitävät yhdyssanojen osaamista tärkeänä, he pitävät sitä myös hankalana. Alakoulussa hankalimmaksi on osoittautunut yhdysmerkilliset yhdyssanat, joiden alkuosa on jokin kirjain- tai numeroyhdistelmä tai joiden määriteosa loppuu samaan vokaaliin, jolla perusosa alkaa. Luokanopettajan mielestä tämä hankaluus johtuu yhdyssanakäsitteen hahmottamisen hankaluudesta, mikä korostuu etenkin oppilaille, joilla on kielellisiä tai hahmottamisen ongelmia. Lisäksi hänen mielestään osaamisen hankaluutta lisää se, että yhdyssanoja täytyy nimenomaan opetella. Hän myös liittyy yhdyssanan osaamisen suurempaan kokonaisuuteen:

L: Et just tämmönen yhdyssanan tajuaminen korreloi rytmitajuun, et miten liikunnallinen on, pysyykö rytmissä mukana, ymmärtääkö pelejä, oppiiko säännöt, et siit tulee ihan tämmönen kokonaisuus. Et se ei oo vaan et joku ei ymmärrä yhdyssanoja, vaan kyl siin on moniosainen vyyhti siin takana.

Aineenopettajan mielestä yhdyssanoja ei osata niin hyvin kuin ennen, mihin hänen mielestään on syynä se, että etenkin tekstiviesteissä ja sosiaalisessa mediassa käytetyn tiiviin kielen myötä oppilaat eivät pidä enää tärkeänä sitä, miten kirjoitetaan, vaan tärkeää on tulla vain ymmärretyksi. Tätä tiivistä kirjoitettua tekstiä hän nimittää lyhyeksi kieleksi. Lisäksi kaikenlainen teoreettinen kiinnostus on vähentynyt käytännönläheisyyden korostuessa.

Yhdyssanan **määritelmässä** molemmat opettajat korostavat yhdyssanan merkityksen ymmärtämistä, jossa tärkeää on yhdyssanan ja sanaliiton merkitysero. Lisäksi määritelmään liittyy sanamuodostus ja yhdistämällä saadun sanan uusi merkitys:

L: – – mitä tahansa sanojan yhdistämällä ei voi saada yhdyssanoja, et sanojan yhdistämällä pitää tulla joku oikeesti uusi ilmasu, et välttämättä se alku- ja loppuosa ei oo enää mitenkään yhteydessä siihen uuteen sanaan.

Näin ollen oppikirjat ja opettajat määrittelevät yhdyssanat samalla tavalla, mikä lisää opetuksen yhtenäisyyttä. Yhdyssanaa ei siis määritellä opetuksessa niinkään sen rakenteen eli useaosaisuuden perusteella, vaan opetuksessa koetetaan saada oppilaat ymmärtämään yhdyssanojen perimmäinen merkitys ja se, että yhdyssanat syntyvät tarpeesta nimetä uusia tarkoituksia Libbenin (2006) kuvaamalla tavalla.

Opettajat käyttävät opetuksessaan samoja **käsitteitä**. He käyttävät yhdyssanan osista nimityksiä alku- ja loppuosaa, mitä molemmat perustelivat niiden merkityksen selkeydellä.

A: Mä käytän pääasiassa termejä alkuosa ja loppuosaa. Kerron kyllä nimitykset määrite-osa ja perusosa, mutta koska saan selittää ne uudelleen koko ajan, pitäydyn alku- ja loppuosassa, jolloin kaikki ymmärtää heti. Puhun esimerkiksi, et jos alkuosa on taivuttamaton, niin...

Luokanopettaja korostaa lisäksi yhdyssanojen oppimisen hankaluutta, mitä epäselvien käsitteiden käyttäminen entisestään hankaloittaisi. Käsitteiden oppiminen ei ole itseisarvo, vaan tärkeämpää on yhdyssanan merkityksen ja oikeinkirjoituksen ymmärtäminen.

Opettajat opettavat oppilaita **tunnistamaan** yhdyssanan ensinnä merkityksen perusteella eli yhdyssanalla on yksi tarkoite:

A: Sit mä opetan, et jos se on yks käsite ni vaik pajunkissa, niin mikä se olis, jos kissa olis sidottu pajuun, tiiätkö et siitä tulee ihan hullu, jos se ei oo yhdyssana.

Toiseksi molemmat opettajat käyttävät tunnistamisen opettamisessa perinteistä kokeilumenetelmää, jossa yhdyssanan osien väliin laitetaan jokin sana. Tässä ongelmaksi muodostuu opettajien mielestä se, että kaikkien oppilaiden kielikorva ei kerro, voiko yhdyssanojen sanojen väliin laittaa jonkin lisäsanan vai ei. Luokanopettajan mielestä ongelmaa aiheuttaa myös oppilaiden kapea sanavarasto:

L: Kaikille ei soita mitään kelloja, et kaunis vaaleanpunainen kukka tai ruukku vaaleanpunainen kukka tai joku tämmönen, kukka ku kukka. Ja sit me tullaan taas siihen, et joillain oppilailla on äärettömän kapea sanavarasto.

Aineenopettaja käyttää yhdyssanan tunnistamisen opettamisessa myös sanan taipumista käyttäen apuna esimerkksisanoja:

A: Et kun mä kirjotan erikseen sanat viini marja mehu pullo puu laatikko tehdas, ja sit me katotaan, et aina ku se alkuosa on taivuttamaton, ni se menee yhteen jälkiosan kanssa. Siihen voi vielä lisätä mustanki eteen, et mitä se tarkoittaa koko juttu.

Yhdyssanojen **tuottamisessa** molempia opettajia yhdistää tehtävien teettäminen, jossa luokanopettaja käytti oppikirjaa ja aineenopettaja erillistä monistenippua. Oppikirjoissa korostunut tehtävätyyppi, jossa oppilaan tulee korjata virheellisesti yhteen tai erikseen kirjoitetut yhdyssanat ja sanaliitot, jakaa mielipiteitä. Aineenopettaja teettää oppilaille monis-

tenipuissa samantyyppisiä tehtäviä, joissa hän kuitenkin oppikirjasta poiketen kirjoittaa kaiken tikkukirjaimin ja erilleen, jolloin oppilaan on myös päätettävä, onko kyseessä sanaliitto. Hänen mielestään oppilaiden motivaatiota tehtävien tekemiseen pystyy lisäämään oppilaille sopivien aiheiden kehittämällä, mitä on hänen mielestään hyödynnetty hyvin myös *Tekstitaiturissa*, jossa 9. vuosiluokan koko aukeaman käsittävässä yhdyssanatehtävässä on aiheena Duudsonit. Luokanopettaja ei sen sijaan pidä hyvänä korjata virheet -tehtävien hyödyntämistä lasten opettamisessa perustellen sitä sillä, että asiaa opettelevat lapset ovat vielä epävarmoja:

L: En pidä niistä (*korjaa virheet -tehtävätyyppi*) lasten kohdalla. Et semmoset lapset, jotka vasta opettelee asioita ja on itekin vielä hirveen epävarmoja, ni musta se ei vahvista sitä osaamista vaan se vahvistaa sitä epävarmuutta.

Lisäksi näiden tehtävien tarkastamisessa on luokanopettajan mielestä keskityttävä herpaantumattomasti, mikä etenkin keskittymishäiriöisillä on hyvin ongelmallista. Parempana tehtävätyyppinä hän pitää tehtäviä, joissa oppilaan pitää itse muodostaa yhdyssanoja, jotka vielä kirjoitetaan ja luetaan yhdessä muistiin painamiseksi. Tätä yhdyssanojen muodostamista luokanopettaja harjoituttaa oppikirjan tehtävien lisäksi toiminnallisesti keräämällä luokkaan erilaisia tavaroita ja lappuja, joihin on kirjoitettu jonkin yhdyssanan osa. Tässä harjoituksessa oppilaat saavat pareittain tai ryhmissä muodostaa tavaroista ja lapuista yhdyssanoja, joiden merkitystä pohditaan tehtävän lopuksi, mikä opettaa yhdyssanan ymmärtämistä. Luokanopettaja odottaa kovasti sähköistä materiaalia, jonka avulla oppilaita olisi luultavasti helpompi motivoida yhdyssanojen oppimiseen:

L: Ku aatellaan, kuinka suuri osa on näitä, joilla on motorisia vaikeuksia ja hahmotusongelmia, ni ne saattaa itse asiassa tietää paljon asioita, mut ne ei vaan saa niitä paperille, et siin on mahdollisuus laittaa ne sähköisesti. Ja sit sen tyyppiset pelit, missä yhdistetään sanoja ja sit siitä saa pisteitä ja pisteet nousee ja saa vaikka kilpailla kaverin kanssa, ni se on tietysti iässä kivaa, et tulee vähän niinku vahingossa opeteltua niitä sanoja.

Aineenopettaja ei käytä opetuksessa toiminnallisuutta yhtä paljon, vaan keskittyy sen sijaan yhdyssanan ja sanaliiton merkityseron ymmärtämisen lisäksi oikeinkirjoitussääntöjen opettamiseen. Tämä normatiivisuuden korostuminen on luonnollista, sillä yläkoulussa oppilaiden oletetaan alakoulun oppimäärän perusteella ymmärtävän yhdyssanan merkityksen, jolloin painopiste siirtyy enemmän kielenhuollon ja sääntöjen oppimiseen. Tässä oppimisessa aineenopettaja käyttää lorua, jonka oppilaat hokevat hänelle joka tunnin aluksi perinteisen tervehtimisen sijaan:

A: Kun osa yhdyssanoista on sellasia ihan et niinku sääntöjen kautta täytyy opetella se, niin oppilaat ei tervehti mua enää et ”hyvää päivää” vaan et he alottaa tervehdyksensä niin, et he sanoo et ”ruuat, kasvit, eläimet, asukkaat pienellä ja yhteen, inen pienellä ja yhteen, kielet pienellä ja erikseen ja kuin aina erikseen”. Sit se ongelma on enää se, et täytyy osata soveltaa käytäntöön.

Aineenopettaja on käyttänyt kieliopin opetuksessaan aiemmin Freinet-pedagogiikkaa, minkä käyttöä hän perustelee selkeällä tavoitteen määrittelyllä, ajankäytön joustavuudella ja liikkuvuudella, kun oppilaiden pitää aina uutta tehtävää hakiessaan liikkua luokassa. Hankalaa Freinet-pedagogiikasta tekee se, että luokan oppilaiden osaaminen ja arvosanat vaikuttavat siihen, onko pedagogiikasta hyötyä vai haittaa:

A: – – jos oli sellanen 6- ja 7-painotteinen luokka, ni seiskan oppilaat valuki helposti sinne kutosten puolelle, ja jos oli 7- ja 8-painotteinen luokka, ni sit seiskat nousi sinne kasin puolelle.

Luokanopettaja käsittelee oppilaiden kanssa etenkin kaksiosaisia yhdyssanoja, joissa määriteosa on nominatiivissa, yhdyssanan merkityksen ymmärtämiseksi. **Rakenteeltaan** useampiosaiset yhdyssanat ovat hänen mielestään todella hankalia käsitteellisyytensä vuoksi. Yhdysmerkistä luokanopettaja opettaa perustapaukset eli tapaukset, joissa yhdyssanan määriteosa on kirjain- tai numero tai määriteosa loppuu samaan vokaaliin, jolla perusosa alkaa. Hänen mielestään on hyvä, että *Kirjakujassa* yhdysmerkki käsitellään ensimmäisen kerran jo neljännellä vuosiluokalla:

L: Se on musta hyvä, et se (*yhdysmerkki*) tulee jo siin kohtaa, ku nelonen on muuten sellanen tasanen ja rauhallinen luokka, et siin kannattaa ottaa tai ainakin pohjustaa tällasii vaikeampia juttuja.

Yhdyssanan osan toistumisen luokanopettaja käsittelee oppilaiden kanssa 5. vuosiluokan syyslukukaudella. Hänen korostaa tähän kielioppiasiaan motivoimisen haastavuutta, mistä johtuen asiaan tullaan vielä palaamaan myöhemmin. Kuudennella vuosiluokalla luokanopettaja suunnittelee opettavansa yhdyssanojen erityistapauksia ainakin eriyttävästi. Hän korostaa sitä, ettei oppilaita saa aliarvioida, ja lisäksi yhdyssanojen erityistapausten pohtiminen lisää kielellistä ymmärrystä:

L: Tai ainaki, et vaik lapset ei sitä oppiskaan, ni opetellaan huomaamaan niit asioita, et tekstissäkin on tämmösiäki kohtia, ni niitä kannattaa käydä läpi.

Aineenopettaja korostaa yhdyssanojen rakenteessa sitä, että erityyppiset yhdyssanat käsitellään kerralla yhtenä kokonaisuutena, jota kerrataan vuosittain tai aina silloin, kun jokin yhdyssana-asia ei suju ainekirjoituksessa. Tervehdyksessä lueteltavien yhdyssanojen (ruuat, kasvit, eläimet, asukkaat, *inen*-loppuiset yhdyssanat, kielet sekä kuin yhdyskonjunktion sisältävät yhdyssanat) lisäksi muut yhdyssanatapaukset aineenopettaja opettaa muistamaan poikkeussääntöinä, jotka löytyvät luokan seinältä. Lisäksi hän opettaa poikkeustapausten oikeinkirjoitusta tarkoitteen avulla:

A: No silloin, jos siel ei oo mitään tämmöstä yhtä tarkotetta niinku silmäripsi esimerkiksi, vaan joku kerta kaikkiaan, ni sitä mä opetan sitä niin, et jos ne kummatki sanat tarkoittaa erikseen jotakin niin silloin erikseen, mut jos se alkuosa ei esimerkiks tarkoita mitään, et siit tulee vaik ampiais-, ni sillon täytyy kirjottaa yhteen.

Yhdysmerkin osaamista aineenopettajakin pitää tärkeänä, koska yhdysmerkkiä käytetään niin paljon säännönmukaisesti. Hän pitää hyvänä yhdysmerkin opettamista yhdyssanojen yhteydessä, sillä aiempi tapa opettaa yhdysmerkki välimerkkien yhteydessä oli epäloogista. Lisäksi aineenopettaja korostaa sitä, että tehtävissä ja kokeissa on kysyttävä rakenteeltaan sellaisia yhdyssanoja, joita on myös opetettu.

Kaiken kaikkiaan opettajat ovat yhtä mieltä yhdyssanojen tärkeydestä ja siitä, että yhdyssanat ovat tärkeä osa erityisesti kirjoitettua suomen kieltä. Seuraavassa luvussa käsitelen haastatteluanalyysin suhdetta oppimateriaaliin.

## 5.4 Johtopäätökset

Tässä alaluvussa suhteutan tulokseni tutkimuskysymyksiini ja luon kokonaiskuvaa tutkimusongelmastani eli siitä, miten yhdyssanoja opetetaan peruskoulussa. Tulosten perusteella näyttää siltä, että etenkin alakoulun oppikirjat käsittelevät yhdyssanoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) ja kaupungin opetussuunnitelmaan asetettuja vaatimuksia enemmän, mikä näkyy erityisesti toisella vuosiluokalla: opetussuunnitelmien mukaan toisella vuosiluokalla tavoite on kielellisen kiinnostuksen herättämisessä, johon etenkin kieliopilliset käsitteet eivät kuulu. Toisen vuosiluokan oppimateriaaleissa yhdyssanat näyttäytyvät kuitenkin sananmuodostuksen keinona eikä niiden oikeinkirjoitukseen kiinnitetä huomiota. Näin ollen 1.–2. vuosiluokalla yhdyssanojen oppiminen ei ole normatiivista tai deskriptiivista vaan ennemminkin osa yksilön luonnollista kielenkäyttöä, joka kuuluu Vilkunan (1996) kielioppiin 1 eli sisäiseen kielioppiin. Kyse on siis Libbenin (2006: 3) ja Nicoladisen (2006: 101) mai-

ninnoista, joissa lapsella on luontainen taipumus muodostaa yhdyssanoja, vaikei lapsi yhdyssanaa käyttäessään tiedäkään sen koostuvan useasta sanasta. 2. vuosiluokalla oppilaalle siis tehdään tiettäväksi hänen luontainen kykynsä yhdistää sanoja tarkoittamaan jotakin uutta ja samalla hän oppii yhdyssanan muodostuvan alku- ja loppuosasta. Voidaan siis sanoa, että johdannossa esittämäni hypoteesi oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien yhteydestä ei täysin toteudu, vaan oppimateriaalit opettavat opetussuunnitelmien vaatimuksia enemmän.

Kolmannesta vuosiluokasta eteenpäin yhdyssanojen oppiminen sävyttyy normatiivisesti, kun oppimateriaaleissa korostuu yhdyssanojen oikeinkirjoitus. 3.–7. vuosiluokkien oppimateriaaleissa painotetaan myös deskriptiivisyyttä eli yhdyssanojen rakentumista osista ja yhdyssanan ymmärtämistä sanana, jossa osasanat tarkoittavat yhdessä jotakin muuta kuin erikseen kirjoitettuna. 8.–9. vuosiluokalla yhdyssanoja käsitellään oppimateriaaleissa pelkästään normatiivisesti oikeinkirjoituksen ja kielenhuollon näkökulmasta. Näin ollen ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksena on yhdyssanojen kieliopin muuttuminen 1.–2. vuosiluokan sisäisestä kieliopista 3.–7. vuosiluokkien deskriptiivis-normatiiviseksi ja 8.–9. vuosiluokkien täysin normatiiviseksi kieliopiksi. Normatiivisuuteen viittaa myös Hiidenmaan (2007) määrittelemien kielenhuollon tehtävien korostuminen oppimateriaalien lisäksi myös haastatteluissa, joissa opettajat perustelivat yhdyssanojen opetusta lähinnä kielen aseman ja tekstien huollon näkökulmasta.

Tämä siirtymä normatiivisuuteen näkyy myös yhdyssanan määritelmässä, jossa 8. ja 9. vuosiluokalla ei enää määritellä yhdyssanaa lainkaan, vaan yhdyssanaopetus tapahtuu oppimateriaaleissa *Kielenhuolto*-jakson tehtäviä tehden. Käsitteissä tämä kieliopin vaihtuminen normatiivisemmaksi näkyy etenkin yhdyssanan osien nimityksessä: alakoulussa yhdyssanan osia nimitetään niiden kuvaavuuden vuoksi alku- ja loppuosaksi, kun yläkoulussa nimitykset ovat kielitieteellisemmät määrite- ja perusosa. Lisäksi yläkoulussa opitaan lukuisia erikseen muistettavia yhdyssanojen poikkeustapauksia, kuten paikannimet ja yhteen kirjoitettavat *jompikumpi, jotenkuten, päinvastoin, työpöyhjä, nimenomaan, yhtäkkiä, suomenkielinen ja erivärinen* sekä erilleen kirjoitettavat *ani harvoin, niin kuin, ennen kuin, viime vuosi, mukaan lukien, lukuun ottamatta, eri asia, suomen kieli ja suurin piirtein*. Huomattavaa on se, ettei näitä poikkeustapauksia selitetä oppimateriaaleissa mitenkään. Esimerkiksi vahvistussanojen tapauksessa olisi mielestäni hyvä selittää, että vahvistussanoista muut kirjoitetaan pääsanankanssa yhteen sanoja *ani* ja *tuike* lukuun ottamatta. Tällöin yhdyssanat näyttäisivät loogisemmilta eivätkä vain erikseen muistettavilta listoilta, joihin muun muassa Harmanen (2011) viittaa kuvatessaan kieliopin opetuksen mekaaniseksi ja luettelomaiseksi kielen patologiaksi.

Käsitteiden opetuksessa oppimateriaaleissa mielenkiintoista on myös se, että sanaliitto tulee esiin vain 6. vuosiluokalla, jossa se määritellään sanapariksi, jossa kaksi sanaa liittyy kiinteästi yhteen, vaikka ne kirjoitetaankin erikseen. Huomionarvoista on myös yhdysmerkin korostuminen opetuksessa. Alakoulussa yhdysmerkistä opitaan tapaukset, joissa määriteosa loppuu samaan vokaaliin, jolla edusosa alkaa, ja joissa määriteosa on erisnimi tai numeroyhdistelmä. Lisäksi 5. vuosiluokalla opitaan korvaamaan rinnasteisten yhdyssanojen yhteinen osa yhdysmerkillä. Yläkoulussa yhdysmerkistä opitaan lisäksi yhdysmerkin käyttö tapauksissa, joissa määriteosa on vieraskielinen sana, lyhenne tai erikoismerkki tai joissa määriteosa muodostuu vähintään kahdesta erillisestä sanasta tai yhdyssanan osat ovat rinnasteisia.

Toinen tutkimuskysymykseni liittyy oppimateriaalien ainedidaktisiin keinoihin, joiden tutkimisen sisällönanalyysin luokiksi nousivat yhdyssanojen tunnistaminen, tuottaminen ja rakenne. Tunnistamisen opetuksessa 2. vuosiluokalla korostuu visuaalinen hahmottaminen eli se, että yhdyssana muodostuu kahdesta sanasta. 3.–7. vuosiluokkien oppimateriaaleja sen sijaan yhdistää tapa, jossa yhdyssana opetetaan tunnistamaan sidonnaisten morfeemien paikanvalinnalla eli sijoittamalla sanojan väliin *-kin* liitepartikkeli. Tämä ilmiö liitetään 7. vuosiluokalla yhdyssanojen taipumiseen eli siihen, että yhdyssanassa vain edusosa taipuu. 8. ja 9. vuosiluokalla yhdyssanaa ei enää oppimateriaaleissa opeteta tunnistamaan ja erottamaan sanaliitoista. Vaikka alakoulun oppimateriaalien yhdyssanan määritelmässä korostuu yhdyssanan merkitys, on mielenkiintoista, ettei oppilaita kuitenkaan ohjeisteta pohtimaan yhteen kirjoittamista sanan merkityksen avulla.

Tuottamisessa alakoulun oppimateriaalit muodostavat jatkumon, jossa 1. vuosiluokalla yhdyssanoihin lisätään pelkkiä tavuja, kun taas 2. ja 3. vuosiluokalla lisätään kokonainen määriteosa tai edusosa ja 4.–7. vuosiluokalla korjataan sanaliittoa yhdyssanoiksi ja lisätään yhdysmerkki. 8. ja 9. vuosiluokalla harjoitellaan pelkästään sanaliiton korjaamista yhdys-sanaksi ja edellisvuosista poiketen myös yhdyssanan erottamista sanaliitoksi. Mielestäni tärkein yhdyssanojen tuottamiseen liittyvä havainto on se, että oppimateriaalien tehtävissä 4. vuosiluokalta alkaen korostuu virheiden korjaus, johon myös opettajat ottivat haastattelussa hieman toisistaan poikkeavalla tavalla kantaa. Luokanopettaja ei pidä tämänytyypisiä korjaa virheet -tehtäviä hyvinä, sillä ne lisäävät hänen mukaansa vain epävarmuutta ja ovat hahmotushäiriöisille erityisen hankalia. Aineenopettaja sen sijaan pitää tehtäviä hyvinä, mutta kirjoittaa omissa tehtävissään kaikki sanat erilleen ja tikkukirjaimin. Huomionarvoista on myös se, että 7. vuosiluokkaan asti yhdyssanoja harjoitellaan toiminnallisesti esimerkiksi leikkien avulla, mutta 8. ja 9. vuosiluokalla vain tehtäviä tehden, mikä mielestäni tukee ensimmäisen

tutkimuskysymykseni vastausta siitä, että 8. 9. vuosiluokalla yhdyssanojen opetus on täysin normatiivista.

Yhdyssanojen rakenteessa näkyy myös oppimateriaalien tapa käsitellä opetussuunnitelmia laajemmin rakenteeltaan erityyppisiä yhdyssanoja. Kaupungin opetussuunnitelmassa (2011) määrätään 6. vuosiluokalla käsiteltävän nominatiivialkuisia yhdyssanoja, mutta oppimateriaaleissa esiintyy myös joitakin poikkeustapauksia, kuten sanan *ensi* tai *päin* sisältäviä yhdyssanoja. Lisäksi jo 3. vuosiluokalta alkaen opitaan yhdyssanoja, joiden määriteosa on genetiivissä tai jotka ovat useampiosaisia. Yläkoulussa erikseen muistettavien yhdyssanojen lista kasvaa ainekirjoitusvaatimusten kasvaessa, kuten johdannon hypoteesissani esitin. Yläkoulun yhdyssanojen kielioppi on paljon alakoulun oppimateriaaleja kielitieteellisempää ja opetettavassa kieliopissa mainitaan sijamuotoja ja sanaluokkia sekä kieliopillisia käsitteitä, kuten *nomini*, *vakiintunut käsite* sekä *määrite-* ja *perusosa*. Alakoulun ja yläkoulun oppimateriaalien tavassa esittää yhdyssanojen rakennetta ja kielioppia on suuri ero, mikä tukee Kauppisen ym. (2011: 381) väitettä, jossa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat eivät muodosta jatkumoa ja oppiaines pirstoutuu. Tämä pirstoutuminen ei näy niinkään yhdyssanaopetuksessa käsiteltävissä kieliopillisissa asioissa, vaan laajemmin yhdyssanojen kieliopin siirtymisestä normatiivisempaan ja kielitieteellisempään suuntaan yläkouluun siirryttäessä. Erikoisinta tästä alakoulun ja yläkoulun välisestä kuilusta tekee mielestäni se, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) vuosiluokat 6–9 ovat mainittu yhtenäisenä luokkana, josta tutkimuksen perusteella kuitenkin 6. vuosiluokka erottautuu selkeästi muista poikkeavana.

Opettajien haastattelut toivat tutkimukselleni alkuperäistä suunnitelmaani tärkeämmän osan ja ne sopivat sekä täydentämään oppimateriaalianalyysia että kumoamaan monia käsityksiä, joita kieliopin ja yhdyssanojen opetukseen liittyy etenkin luokanopettajan työssä. Haastatellut opettajat pitivät kieliopin opetusta hyvin tärkeänä suomen kielen säilymisen ja oppilaan hyvän tulevaisuuden vuoksi. Luokanopettaja määrittelee oppilaille yhdyssanan *Kirjakujan* kanssa yhtenevästi sanaksi, jossa kaksi sanaa liittyy yhteen tarkoittamaan jotakin uutta. Aineenopettaja korostaa myös yhdyssanan merkityksen ymmärtämistä eli sitä, että *pajun kissa* ja *pajunkissa* ovat eri asioita. Luokanopettaja käyttää yhdyssanaopetuksessaan käsitteitä yhdyssana, yhdysmerkki sekä alku- ja loppuosa. Hän perustelee yhdyssanojen osien kutsuamista alku- ja loppuosaksi niiden kuvaavuuden vuoksi, ja mielenkiintoista on, että myös aineenopettaja käyttää näitä käsitteitä yhdyssanojen osista, vaikka *Tekstitaiturissa* käytetäänkin käsitteitä määrite- ja perusosa. Aineenopettaja perustelee näiden käsitteiden valintaa sillä, että määrite- ja perusosat ovat hankalasti hahmottuvia ja hän joutuu selittämään ne yhä uudelleen.



Tämä tukee Mäntylän (2004: 53) tekemää tutkimustulosta siitä, etteivät oppilaat ymmärrä kieliopillisten käsitteiden merkityksiä. Käytännön opetus ei siis näyttäisi tutkimukseni mukaan olevan vain käsitteiden opettamista, vaan opettajia ohjaa laajemmin kyky nähdä opittavan ilmiön taakse ja kyky ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot yhdyssanojen oppimisessa.

Sekä luokanopettaja että aineenopettaja opettavat oppilaita tunnistamaan yhdyssanan oppimateriaaleille identtisellä tavalla ohjaamalla oppilaita sijoittamaan *-kin* liitepartikkeli yhdyssanan osien väliin. Molemmat opettajat pitävät tätä hyvänä ja selkeänä tapana, vaikka he korostavat sitä, ettei kaikkien oppilaiden kielikorva kerro, kuulostaako sana järkevältä, vaikka sanojen väliin laittaisi jonkin muun sanan. Tämä kuvaa mielestäni hyvin sitä, että yhdyssanat ovat osa semantiikkaa ja laajempaa kielenoppimista, jossa kielen eri osa-alueet yhdistyvät toisiinsa. Aineenopettaja opettaa oppilaita tunnistamaan yhdyssanan liitepartikkelin sijoittamisen lisäksi myös taipumisen avulla ja tervehdyksessä lueteltavan lorun avulla.

Yhdyssanan tuottamisessa luokanopettaja käyttää apuna oppikirjaa, josta oppilaat tekevät tehtäviä. Näistä tehtävistä opettaja kritisoi korjaa virheet -tehtäviä, mitä olen jo edellä käsitellyt, ja pitää hyödyllisempänä tehtäviä, joissa oppilas saa itse muodostaa yhdyssanoja ja joissa korostuu yhdyssanan ymmärtäminen eikä mekaaninen oikeinkirjoitus. Lisäksi luokanopettaja ohjaa oppilaita tuottamaan yhdyssanoja myös oppikirjan ulkopuolella yhteistoiminnallisesti eikä siis toteuta Pynnösen (2006: 155–156) esittämää väitettä, jossa runsassisältöiset äidinkielen oppikirjat viekoittelevat luokanopettajan ottamaan kirjan ohjeena, jolloin opetus-tilanteet voivat luutua kirjan tehtävien tekemiseksi eivätkä oppilaat näin ollen totu itse havainnoimaan kieltä.

Aineenopettajakaan ei tukeudu yhdyssanaopetuksessa oppikirjaan, vaan tekee oppilailleen erillisen oppimateriaalin, johon hän valitsee sopivat tehtävät ja harjoitukset, ja toistaa tietyt yhdyssanasäännöt jokaisen oppitunnin aluksi edellä mainitun lorun avulla. Lisäksi hän opettaa kaikki opetettavat ja kokeissa kysyttävät yhdyssanojen kielioppiasiat kerralla, mitä kerrataan säännöllisin väliajoina tai aina ainekirjoitusten virheiden niin vaatiessa. Näin ollen yhdyssanat tulevat aineenopettajan opetuksessa esiin jokaisella oppitunnilla eikä vain kerran vuodessa opiskeltavassa *Tekstitaiturin Kielenhuolto*-jaksossa. Aineenopettaja perustelee oppikirjan hylkäämistä kieliopin opetuksessa sillä, ettei hän pidä oppikirjojen tavasta sirotella opetettavia asioita, mitä myös Kauppinen ym. (2011: 381) kritisoivat. Näin ollen näyttäisi siltä, että oppikirjan tekijöillä olisi kehitettävää alakoulun ja yläkoulun välisen kuilun kaventamisessa sekä siinä, että kaikki yhdyssanoihin liittyvät kielioppiasiat poikkeustapauksineen käsiteltäisiin 7. vuosiluokalla tai mahdollisesti jo aiemmin, mitä seuraavilla vuosiluokilla

kerrattaisiin johdonmukaisesti ja mitä kysyttäisiin myös kokeissa. Lisäksi olisi mielestäni tärkeää selittää *Tekstitaiturissa* irrallisina sanoina esimerkiksi esitetyt vahvistussanat ja *ensi* tai *eri* sanan sisältävät yhdyssanat osana laajempaa ja ymmärrettävämpää sääntöä. Tällöin yhdyssanoista muodostuisi loogisempi kokonaisuus.

Luokanopettaja pitää *Kirjakujassa* opettuja rakenteeltaan useampiosaisia yhdyssanoja hankalasti hahmotettavina ja yhdysmerkin käytön kielioppia haastavana. Haastavuutta lisää erityisesti oppilaiden motivoiminen, sillä oppilaat kyseenalaistavat kieliopin tarpeellisuuden hänen mukaansa usein. Aineenopettaja opettaa nominatiivi- ja genetiivialkuiset yhdyssanat perustapauksina, joiden tunnistaminen tapahtuu sekä merkityksen että taipumisen perusteella. Rakenteeltaan näistä perustapauksista poikkeavat yhdyssanat hän opettaa lorussa, jossa oppilas oppii, että ruuat, kasvit, eläimet ja asukkaat kirjoitetaan pienellä ja yhteen samoin kuin *-inen*-loppuiset sanat, kun taas kielet kirjoitetaan pienellä ja erikseen ja *kuin* aina erikseen.

Kaiken kaikkiaan yhdyssanojen opetus näyttää tutkimukseni perusteella olevan peruskoulussa kattavaa, mitä tukee oppikirjojen opetussuunnitelmia laajempi tapa käsitellä yhdysanoja ja haastateltujen opettajien refleктоiva tyyli eli oman opetuksen arviointi ja kehittäminen suhteessa oppilaiden oppimiseen. Opettajat eivät pidä oppikirjaa ohjeena, vaikka luokanopettajan opetuksessa oppikirjalla olikin suurempi rooli kuin aineenopettajan opetuksessa. Oppimateriaalien tekijöillä näyttää kuitenkin olevan vielä kehitettävää esimerkiksi tehtävätyyppien monipuolistamisessa, ala- ja yläkoulun välisen kieliopillisen suuntauksen yhtenäistämässä tai ainakin kuilun kaventamisessa sekä oppiaineen pirstoutumisen vähentämisessä. Lisäksi yhdyssanat olisi järkevää liittää kielioppijärjestelmän kokonaisuuteen, jolloin yhdysanoja olisi hedelmällistä käsitellä esimerkiksi taipumisen näkökulmasta 6. vuosiluokalla sijamuotojen yhteydessä, mikä toteuttaisi myös Korhosen ja Alhon (2006) ajatuksen yhdysanaopetuksen kehittämisestä. Pohtia tulisi myös sitä, ovatko yläkoulun oppikirjoihin valitut määriteosan ja perusosan käsitteet tarkoituksenmukaisia vai tulisiko ne korvata alku- ja loppuosalla, kuten käytännön opetustyössä tutkielmani perusteella näyttäisi tehtävän. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden kokemuksia etenkin yläkoulun oppimateriaaleista, joissa yhdyssanojen opetus on hyvin kielitieteellistä, sillä mielestäni etenkin s2-oppilaiden ja kielellisesti heikompien oppilaiden on hankala hahmottaa yhdysanaopetuksessa käytettäviä lukuisia kielitieteellisiä käsitteitä, jolloin yhdyssanat muuttuvat kielen luonnollisesta ja loogisesta ilmiöstä hankalasti ymmärrettäväksi kielitieteeksi.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus on vastata siihen, miten yhdyssanoja opetetaan peruskoulussa, ja ottaa kantaa siihen, miten tutkimukseni suhtautuu peruskoulun yhdyssanaopetusta kohtaan esitettyyn kritiikkiin ja esittää arveluita siitä, voisiko peruskoulun opetus selittää yhdyssanojen osaamattomuutta. Näissä seuraavaksi esittämissäni arveluissa on otettava huomioon se, että haastattelin vain kahta opettajaa (n=2), joten haastattelutulosten yleistettävyyks on melko hatara. On siis huomioitava se, että vaikka nämä opettajat opettavat yhdyssanoja reflektoivasti, on varmasti olemassa myös opettajia, jotka seuraavat oppikirjaa kritiikittömästi ohjeena.

Tutkimukseni osoittaa, että peruskoulun oppimateriaaleissa opetetaan yhdyssanoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) vaatimuksia laajemmin ja opettajat pitävät yhdyssanaopetusta tärkeänä ja kehittävät sitä itsenäisesti pitäen oppikirjan lähinnä tukimateriaalina, mikä on ristiriidassa Kauppinen ym. (2011) ajatusten kanssa. Voidaan siis päätellä, että oppikirjantekijöillä on kehitettävää, vaikka mielestäni on hienoa, ettei oppikirja määritä tutkimukseni perusteella ainakaan yhdyssanaopetusta yhtä paljon kuin lukuisat tutkimukset antaisivat olettaa. Merkille pantavaa on se, että yhdyssanaopetuksen jatkumo katkeaa oikeastaan kahdesta kohdasta eli toisaalta siirtymisessä alakoulusta yläkouluun mutta toisaalta 8. ja 9. vuosiluokka erottuvat muista luokista normatiivisuutensa vuoksi ja siksi, ettei näillä vuosiluokilla enää käytetä samanlaisia ainedidaktisia keinoja kuin aiemmilla vuosiluokilla.

Syitä yhdyssanojen osaamattomuuteen ei voidakaan yksiselitteisesti hakea oppikirjoista ja opetuksesta, vaan katseet on käännettävä sosiaalisen median ja tekstiviestien kieleen, jota aineenopettaja nimitti lyhyeksi kieleksi, ja esitettyihin arveluihin vallalla olevasta pirstaloimisen tarpeesta. Tämän nykypäivän tiiviin ja nopeasti kirjoitetun tekstin käyttämisen myötä kieliasuun ei kiinnitettäne yhtä paljon huomiota kuin esimerkiksi ainekirjoituksessa, jolloin nopeasti kirjoitetussa tekstissä todennäköisemmin esiintyy yhdyssanavirheitä.

Teoria on käännettävissä myös toisinpäin. Tekstiviestien ja sosiaalisen median kieli on tullut käyttöön jokaista suomalaista koskettavana jokapäiväisenä tekona vasta tämän vuosikymmenen alun jälkeen. Samaan aikaan havainnot yhdyssanojen osaamattomuudesta ovat kasvaneet. Täten yksi syy yhdyssanojen osaamattomuuden korostumiseen nykyään saattaa olla vain se, että kielenkäyttäjät kirjoittavat enemmän julkisia, usean henkilön nähtävissä olevia tekstejä, jolloin myös yhdyssanavirheet tulevat julki. Kun tähän julkiseksi kirjoitettavien teks-

tien tuottamiseen lisätään kiire ja välinpitämättömyys ja tietämättömyys oikeinkirjoituksesta, ei ole ihme, että suomalaisia vaivaa nykyään *yhdys sana vamma*. Toisaalta yhdyssanojen osaamattomuudesta ja tämän yhteydestä kouluopetukseen on puhuttu jo aiemmin (ks. esim. Niinimäki 1992: 24). Näistä 1950-luvulta lähtevistä yhdyssanojen osaamattomuudesta tehtyjen artikkelien jälkeen opetus on muuttunut ja kehittynyt hyvin paljon behavioristisesta näkemyksestä nykyiseen oppijan, kulttuurin ja kontekstin huomioon ottavaan funktionaaliseen näkemykseen luvussa 4.2 kuvaamallani tavalla. Mielestäni on siis hyvä, että tästä *yhdys sana vammasta* puhutaan ja esimerkiksi sosiaalisen median päivityksissä olevista yhdyssanavirheistä huomautetaan, jolloin tietoisuus ja halu kirjoittaa oikein kasvavat. Mielenkiintoista olisikin tehdä määrällinen tutkimus esimerkiksi tutkijan omien kavereiden Facebook-sivuilleen kirjoittamien päivitysten yhdyssanavirheistä ja niiden vähentymisestä tai kasvamisesta esimerkiksi seuraavan 10 vuoden aikana. Mielestäni mielenkiintoinen on myös Bycklingin (2014) esittämä havainto suomen kielen sanapainojen vaihtumisesta, mitä olisi jatkossa järkevää tutkia esimerkiksi juuri yhdyssanojen näkökulmasta.

Tämä tutkielmani vastaa osaltaan keskusteluun yhdyssanojen osaamattomuudesta ja suomalaisia vaivaaman yhdyssanavamman parantamisesta nimenomaan peruskoulun opetuksen näkökulmasta. Mielestäni onnistuin vastaamaan asettamaani ongelmaan ja tehtävään hyvin, vaikka tässä onkin huomioitava etenkin laadullista tutkimusta määrittävä tutkijan subjektiivinen rooli ja näkemys. Tätä subjektiivisuutta olen koettanut vähentää kuvaamalla tarkasti tutkimusaineistoni, käyttämäni menetelmät ja sisällönanalyysin sisältöluokat. Tästä johtuen tutkielmani on toistettavissa ja toinen tutkija varmasti päätyy melko samaan päätelmään, vaikka onkin ymmärrettävä, että toinen tutkija saattaa päätyä esimerkiksi korostamaan eri päätelmiä kuin minä.

Tutkielmani hyöty vallalla olevan keskustelun osanottajaroolin lisäksi on sen soveltavuus oppikirjantekijöiden työn helpottamiseen ja yhdyssanaopetuksen kehittämiseen. Lisäksi tutkielmani opettajahaastatteluosuus tarjoaa etenkin vastavalmistuneelle luokanopettajalle tai aineenopettajalle vinkkejä käytännön opetustyöhön ja siihen, miten yhdyssanoja kannatta opettaa. Itse ainakin tulevana luokanopettajana ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajana sain paljon ideoita ja innostusta opetustyöhön sekä sen kehittämiseen. Soveltavan kielitieteen viitekehys mahdollistaa myös sen, että jatkotutkimuksia voi tehdä sekä kielitieteen että kasvatustieteen näkökulmasta.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukiä, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Alho, Irja, Hakulinen, Auli, Kauppinen, Anneli, Leiwo, Matti, Paunonen, Heikki, Räikkälä, Anneli, Saukkonen, Pauli, Yli-Vakkuri, Valma & Östman, Jan-Ola 1996: *Kieli ja sen kieliopit*. Helsinki: Edita.
- Airaksinen, Lea 1985: *Keinoja peruskoulun ja lukion kieltenopetuksen sisäiseksi uudistamiseksi suggestopedian, Freinet'n ja Montessorin pedagogiikan avulla*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1/1985. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Byckling, Marjatta 2014: *Muuttuvat sanapainot, muuttuvat yhdyssanat?* [http://www.kotus.fi/?10487\\_a=comments&10487\\_m=10636&s=4808#comments\\_10636](http://www.kotus.fi/?10487_a=comments&10487_m=10636&s=4808#comments_10636) 22.1.2014.
- Brinkmann, Svend 2013: *Qualitative Interviewing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonne 2000: Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. – Teoksessa Norman Denzin & Yvonne Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* s. 1–17. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Eerola, Tarja 2010: *Luokanopettaja vai luokan opettaja? Abituriienttien yhdyssanataidot osittaisanelutestillä mitattuna*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Eronen, Riitta, Maamies, Sari & Räikkälä, Anneli 1996: Yhdyssanat. – *Kielikello* 4/1996 <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=397> 23.2.2014.
- Eskola, Jari 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. – Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakulinen, Lauri 1925: Äidinkielen kieliopin opetuksesta ala-asteilla. – *Virittäjä* 29 s. 31–39.
- Harinen, Anniina 2013: *Oppilaan roolin ja toimijuuden tarkastelua kahden eri aikaisen äidinkielen oppikirjan tehtävänannoista*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Harmanen, Minna 2011: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. – *Virittäjä* 115 (3) s. 385–394.
- Hiidenmaa, Pirjo 2007: Kielenhuolto tekstitaitojen osana. – Teoksessa Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 123–139. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2011: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Häkkinen, Kaisa 1997: *Mistä sanat tulevat? Suomalaista etymologiaa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 117. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karjalainen, Pirjo 2008: *Yhdyssanaosaaminen merkonomiopiskelijoiden itsearvioinneissa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Kauppinen, Merja, Heinonen, Annakaisa & Aalto, Eija 2011: Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? – *Virittäjä* 115 (3) s. 377–385.
- Kielikello* 3/1998: Yhdysmerkki -. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=450> 30.1.2014.
- KO = Eronen, Riitta, Heikkilä, Elina, Hyvärinen, Riitta, Kolehmainen, Taru, Korhonen, Riitta, Maamies, Sari, Mikkonen, Pirjo, Moilanen, Raija, Piehl, Aino, Pyhälähti, Minna, Räsänen, Matti, Vaala, Sari, Vihonen, Inkaliisa & Wihuri, Elina 2012: *Kielitoimiston*

- oikeinkirjoitusopas*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 171. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.
- Koivisto, Vesa 2013: *Suomen sanojen rakenne*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOPS = Kaupungin opetussuunnitelma 2011.
- Korhonen, Riitta & Alho, Irja 2006: Kielioppia kieliopin vuoksi. – Teoksessa Harmanen Minna & Siirainen, Mari (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 71–92. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 50. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kotilainen, Lari & Varteva, Annukka 2005: Kielipoliisiasiainosaston yhteenkirjoittamisohjeet. – Pirkko Muikku-Werner (toim.), *Kielipoliisin käsikirja* s. 89–108. Helsinki: Tammi.
- Kovanen, Sirkka 1987: *Freinet-pedagogiikka ja sen soveltaminen peruskouluopetukseen*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Krippendorff, Klaus 2013: *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. California: SAGE Publications, Inc.
- Kristiansen, Irene 1998: *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet*. Helsinki: WSOY.
- Kuonanoja, Hanna 2009: Yhdys sana vamma 22.11.2009. <http://www.kaleva.fi/mielipide/pulssi/yhdys-sana-vamma/249182/> 22.1.2014.
- Lamminpelto, Riina & Saarinen, Johanna 2013: *Todistus arvioinnin tehtävien toteuttajana: oppilaiden ja opettajien ajatuksia nykyisistä todistusohjista, niiden merkityksestä ja merkintätavoista*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Libben, Gary 2006: Why Study Compound Processing? An Overview of the issues. – Gary Libben & Gonia Jarema (toim.), *Representation and Processing of Compound Words* s. 1–22. Oxford: Oxford University Press.
- Libben, Gary & Jarema, Gonia 2006: *Representation and Processing of Compound Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Metsämuuronen, Jari 2011: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2*. E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Mäntylä, Katja 2004: Ilo on aika yleistä – lapset kielitieteen termejä soveltamassa. – Teoksessa Pirkko Muikku-Werner & Hilikka Stotesbury (toim.), *Minä ja kielitiede - soveltajan arki*. AFinLAN vuosikirja 62. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Nicoladis, Elena 2006: Preshool Children's Acquisition of Compounds. – Gary Libben & Gonia Jarema (toim.), *Representation and Processing of Compound Words* s. 96–124. Oxford: Oxford University Press.
- Niemeier, Susanne 2005: Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Methodology. – Teoksessa Andrea Tyler, Mari Takada, Yiyong Kim & Diana Marinova (toim.), *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning* s. 100–111. Washington: Georgetown University Press.
- Niinimäki, Anneli 1992: Kouluopetuksen yhdyssanakäsite liian suppea. – *Virke* 1/1992 s. 24–28. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/fin/virke/arkisto/1990-luku/> 17.11.2013.
- Perkkilä, Päivi 2002: *Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 195. Jyväskylän yliopisto.

- PIAAC = Programme for the International Assessment of Adult Competencies 2013. <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&threshold=10&topic=AS> 14.11.2013.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) 17.10.2013.
- Pynnönen, Marja-Liisa 2006: Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. – Teoksessa Harmanen Minna & Siironen, Mari (toim.), *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 50. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rampton, Ben 1997: Retuning in applied linguistics. – *International Journal of Applied Linguistics* 7 (1) s. 3–25. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.1997.tb00101.x/pdf> 23.2.2014.
- Rimaila, Elisa 2013: Suomen nuorten kirjoitustaito romahti – katso 10 esimerkkiä. – *Iltasanomat* <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1288570002578.html> 3.10.2013.
- Sarmavuori, Katri 1984: *Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi*. Espoo: K. Sarmavuori.
- Savolainen, Katri 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 43. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Sievänen, Ellinoora 2013: *Ryhmäviestintä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Starck, Margaretha 1996: *Kotka eivät käytä portaita: käytännön freinetpedagogiikkaa*. Helsinki: Arator.
- Stenberg, Pia-Riitta 2010: *Yhdyssanatajuna kehittyminen ja lingvistinen tiedonrakentelu peruskoulusta yliopistoon*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20100062/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20100062.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20100062/urn_nbn_fi_uef-20100062.pdf) 11.11.2013.
- Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi 2009: *Pisa 2009 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Törnroos, Jukka 2004: *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 13.
- Varis, Markku 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Kasvatustieteen väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Vilkuna, Maria 1996: Ken on luonut kieliopin? – Teoksessa Ritva-Liisa Pitkänen, Helena Suni & Satu Tanner (toim.), *Kielen kannoilla* s. 15–29. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Edita.
- 2006: Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. – Teoksessa Harmanen & Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja ja 50. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja-Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 29.9.2013.

### Aineistolähteet

- Ahlvik, Harry, Alhainen, Juha, Kivikko, Pauliina, Komulainen, Milena & Solastie, Kati 2008: *Kirjakuja 6 Opettajan opas*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Ahlvik, Harry, Alhainen, Juha, Solastie, Kati, Kivikko, Pauliina & Komulainen, Milena 2008: *Kirjakuja 5 Tehäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Ahlvik, Harry, Alhainen, Juha, Kivikko, Pauliina, Komulainen, Milena & Solastie, Kati 2011: *Kirjakuja 5 Opettajan opas*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Alhainen, Juha, Ahlvik, Harry, Kivikko, Pauliina & Komulainen, Milena 2008: *Kirjakuja 3 Opettajan opas*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Alhainen, Juha, Ahlvik, Harry, Komulainen, Milena, Impiö, Pauliina & Lahtinen, Riikka 2008: *Kirjakuja 4 Opettajan opas*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Alhainen, Juha, Ahlvik, Harry, Solastie, Kati, Kivikko, Pauliina & Komulainen, Milena 2008: *Kirjakuja 6 Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina, Komulainen, Milena, Kotilainen, Hanna & Okkonen-Sotka, Päivi 2008: *Kirjakuja 1 Aapinen Opettajan opas kevät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina, Komulainen, Milena, Leskinen, Perttu, Nikkinen, Irja & Okkonen-Sotka, Päivi 2008: *Kirjakuja 1 Aapinen Tehtävävihko syys*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina, Komulainen, Milena, Leskinen, Perttu, Nikkinen, Irja & Savolainen, Salla 2008: *Kirjakuja 1 Aapinen*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina & Okkonen-Sotka, Päivi 2008: *Kirjakuja 1 Aapinen Tehtävävihko kevät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina, Okkonen-Sotka, Päivi, Leskinen, Perttu, Komulainen, Milena, Nikkinen, Irja & Bagge, Tapani 2008: *Kirjakuja 1 Aapinen opettajan opas syys*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina & Okkonen-Sotka, Päivi 2009: *Kirjakuja 2 Lukukirja Tehtävävihko syys*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina, Kotilainen, Hanna & Okkonen-Sotka, Päivi 2010: *Kirjakuja 2 Opettajan opas kevät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina, Komulainen, Milena, Kotilainen, Hanna & Okkonen-Sotka, Päivi 2012: *Kirjakuja 2 Opettajan opas syys*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kilpimaa-Lipasti, Nina & Okkonen-Sotka, Päivi 2012: *Kirjakuja 2 Lukukirja Tehtävävihko kevät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Komulainen, Milena, Ahlvik, Harry, Alhainen, Juha, Kivikko, Pauliina & Solastie, Kati 2008a: *Kirjakuja 4 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- 2008b: *Kirjakuja 5 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- 2008c: *Kirjakuja 6 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Komulainen, Milena, Ahlvik, Harry, Solastie, Kati, Andersson, Jari & Alhainen, Juha 2008: *Kirjakuja 3 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Komulainen, Milena, Kivikko, Pauliina, Alhainen, Juha, Ahlvik, Harry, Lahtinen, Riikka & Solastie, Kati 2008: *Kirjakuja 3 Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Komulainen, Milena, Kilpimaa-Lipasti, Nina, Okkonen-Sotka, Päivi, Bagge, Tapani & Savolainen, Salla 2009: *Kirjakuja 2 Lukukirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy
- Lahtinen, Riikka, Kivikko, Pauliina, Rauhaniemi, Tiina, Ahlvik, Harry, Solastie, Kati, Komulainen, Milena & Alhainen, Juha 2008: *Kirjakuja 4 Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rapatti, Katriina, Kotilainen, Lari, Yli-Jaukkari, Tiina, Pelto, Tuomas & Inovaara, Minna 2011: *Tekstitaituri 7 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rapatti, Katriina, Kotilainen, Lari, Harmanen, Minna & Pelto, Tuomas 2012a: *Tekstitaituri 8 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- 2012b: *Tekstitaituri 8 Äidinkieli ja kirjallisuus Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- 2012c: *Tekstitaituri 8 Äidinkieli ja kirjallisuus Opettajan materiaali*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- 2012d: *Tekstitaituri 9 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- 2012e: *Tekstitaituri 9 Äidinkieli ja kirjallisuus Opettajan materiaali*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.



- 2013: *Tekstitaituri 9 Äidinkieli ja kirjallisuus Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Yli-Jaukkari, Tiina, Rapatti, Katriina, Kotilainen, Lari & Peltö, Tuomas 2011: *Tekstitaituri 7 Äidinkieli ja kirjallisuus Opettajan materiaali*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Yli-Jaukkari, Tiina, Peltö, Tuomas, Rapatti, Katriina & Kotilainen, Lari 2012: *Tekstitaituri 7 Äidinkieli ja kirjallisuus Tehtäväkirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

## **LIITE. Haastattelurunko**

1. Miten määrittelet yhdyssanan?
2. Mitä ajattelet kieliopin opetuksesta alakoulussa/yläkoulussa?
3. Mitä ajattelet yhdyssanojen opetuksesta alakoulussa/yläkoulussa?
4. Miten opetat yhdyssanoja? (Esim. miten määrittelet yhdyssanan oppilaille, mitä käsitteitä käytät, miten opetat erottamaan yhdyssanan sanaliitosta, käytätkö opetuksessa oppikirjaa jne.)
5. Mitä mieltä olet oppikirjojen tavasta opettaa yhdyssanoja?
6. Mitä haluaisit lopuksi tähdentää yhdyssanojen opetuksessa?\*