

Lauseiden virrassa – lauseopin opetuksesta yläkoulussa

Tämä havaintokirjoitukseni perustuu väitöstutkimukseeni peruskoulun yhdeksäsluokkalaisista lauseiden tulkitsijoina (Paukkunen 2011). Tarkastelin tutkimuksessani, miten aineistoni oppilaat analysoivat ja tulkitsevat lauseita koulun kielitiedon tarjoamien välineiden avulla. Tutkimusaineistona käytin peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten tekemiä kirjallisia testejä, ja lisäksi haastattelin heitä. Kirjallisen testin teki 100 oppilasta, ja haastatteluun osallistui 20 oppilasta.

Väitöstutkimukseni tuloksia voi kuvata neljänä, toisiaan täydentävänä havaintona. Ensinnäkin oppilailla on taitoa analysoida kieltä, mutta kielen analysointiin vaikuttaa paljon se, mitä oppilaat tietävät lauseen kuvaamasta asiasta ja millaiseksi he kuvittelevat lauseen kuvaaman tapahtuman reaali maailmassa. Toinen huomio on, että oppilaat pystyvät analysoimaan lauseita syntaktisesti ja osaavat käyttää koulussa oppimaansa tietoa esimerkiksi lauseenjäsenten (*subjekti*, *objekti* ja *predikaatti*) määrittelyssä. Kolmanneksi oppilaat kykenevät analysoimaan myös lauseiden semantiikkaa ja niissä esiintyviä semanttisia rooleja. Neljänneksi voi huomata, että oppilaiden luontainen kielitaju yhdistyy lauseiden semantiikasta ja niiden syntaktisesta rakenteesta lähtevään pohdiskeluun ja opetettuun tietoon.

Tutkimustulosteni ja havaintojeni perusteella kielitiedon opetus pitäisi yrittää selkeästi tekstitaitojen opetukseen, jotta kielioppi ja sen taitaminen antai-

sivat parhaan hyödyn oppilaille. Lisäksi lähtökohdaksi kannattaa ottaa keskusteltavuus, vuorovaikutteinen oppiminen. Näin myös lauseopin opetuksessa annettaisiin tilaa oppilaille, heidän omalle ajattelulle ja päättelylle. Oppilaita ei pidä ohjata liian tiukasti tietynlaisiin, ”oikeisiin”, tulkintoihin. Kuitenkin oppilaita täytyy ohjata siihen, että he pystyisivät erottamaan tekstistä sen, mitä siinä todella on sanottu ja mitä ei.

Lauseanalyysin motivointia – koululaisten oma maailmantieto hyötykäyttöön

Kielitiedon opetus on 2000-luvulla yhdistetty laajemmin tekstitaitojen opettamiseen (ks. Leiwo & Luukka 2002; Savolainen 2005; ÄOL 2006; ÄOL 2009). Tekstitaitoihin kuuluvat sekä monipuolinen kirjoitus- että lukutaito. Näiden saavuttaminen puolestaan edellyttää monien mukaan kielen ja myös kieliopin tuntemusta (ks. Alho & Korhonen 2006a: 77, 80; Kosonen & Lehti 2009: 46). Kieliopin ymmärtäminen on peruskoulussa nostettu tekstitaitojen ytimeen. Tämän taustalla on muun muassa ajatus siitä, miten kyky eritellä ja analysoida kielen ilmiöitä ja rakenteita harjaannuttaa kriittiseen lukemiseen. Esimerkiksi kieliopillisen analyysin avulla voi avata tekstin rakentamia merkityksiä (Leiwo & Luukka 2002: 181). Myös Savolainen (2005: 595) on maininnut, että oppilaita voidaan ohjata analysoimaan tekstejä joukkona kielellisiä kei-

noja ja valintoja, jolloin voidaan tarkastella myös sanastoa ja käytettyjä muotoja.

Kielitiedon opetuksen tulisi siis ohjata oppilasta itsenäiseen kielen tarkkailuun ja samalla tarjota kielitieteellisesti päteviä välineitä siihen. Usein koulu- maailmassa käy kuitenkin niin, että oppilaan omalle päättelylle ja ajattelulle ei jää riittävästi tilaa tai siihen ei luoteta. Jotkut tutkijat (Dufva, Alanen & Aro 2003; Savolainen 1998) ovatkin puhuneet siitä, miten koulu- maailmassa opetus perustuu ajatukseen oppilaan tietämättömydestä. Opettaja on tiedon jakaja ja keskustelun ohjaaja. Opettaja sanoo, mikä on oikein ja mikä ei. Kuitenkin useat kielen ilmiöt ovat keskusteltavia ja neuvoteltavia asioita. Tämä pitäisi muistaa myös koulu- opetuksessa. Oikeita ja vääriä vastauksia ei välttämättä ole. Myös Leiwo ja Pöyhönen (1987: 111) ovat korostaneet, että keskustelun lähtökohtana ei saisi olla oppilaan tietämättömyys vaan tiedot ja taidot, metalingvistinen päättelykyky. Pedagogisesti mielekäs lähtökohta on se, että oppilaan kielelliset intuiot ovat periaatteessa oikeita (ks. myös KK 1994: 137).

Muutkin tutkijat ovat puhuneet kielen ilmiöiden neuvoteltavuudesta ja keskusteltavuudesta (esim. Dufva ym. 2003; Leino 2002a, 2002b; Leiwo 2003; Savolainen 1998). Oppilaat olisi hyvä saada keskustelemaan oman tason mukaisesti. Oma tutkimukseni osoitti, että oppilailla on edellytyksiä keskustelemaan oppimiseen.

Lauseopin opetuksessa ja lauseen- jäsennyksessä voi lähteä liikkeelle lauseiden ja tekstien tarkastelusta yleisellä tasolla ennen kuin siirrytään yksityis- kohtaisempaan ja oppilaille ehkä vaikeampaan lauseenjäsennykseen. Voidaan pohtia sitä, mikä on puheenaiheena ja mitä puheenaiheesta tekstissä tai yksit-

täisessä lauseessa kerrotaan. Yleiset kysymykset ovat käyttökelpoisia myös teksti- taitojen kannalta, sillä tekstitaitoihin ja kriittiseen lukutaitoon kuuluvat muun muassa kerrotun asian ymmärtäminen ja arviointi (esim. Lipponen 2007). Myös Leiwo ja Luukka (2002: 181) ovat maininneet, että tekstin kieliopillisten ja sanas- tollisten piirteiden analyysin voi aloittaa tilannekontekstin käsittelyllä. Heidän mukaansa voi kysyä esimerkiksi, mitä ai- hetta ja sisältöjä teksti käsittelee, millaiset ovat tekstin tuottajan ja vastaanottajan väliset suhteet ja mitä ”kanavaa” teksti käyttää.

Oma tutkimukseni tukee Leiwon ja Luukan (2002) käsitystä siinä mielessä, että oppilaat nojautuvat joka tapauksessa omaan tietoonsa maailmasta. Esimerkiksi lauseenjäsennykseen vaikuttaa paljon se, mitä he tietävät lauseen kuvaama- sta todellisuudesta. Tämä tulee esiin esimerkiksi erään oppilaan vastauksesta, kun hän perustelee, miksi lauseessa *Kaupungissa on noin 600 000 asukasta* subjekti eli tekijä on *asukkaat* (esim. 1).

- (1) **Oppilas:** Asukkaat on siellä kaupungissa ja elää siellä kaupungissa.

Oppilaan omaan tietoon ja intuiioon luottaminen on oppilaan kannalta moti- voivaa, ja se vähentää virheiden pelkoa. Opettajan kannalta se on kiinnostavaa ja myös haasteellista. Opettajan täytyy kuitenkin olla oppimisen ohjaaja ja auttaa oppilasta pohtimaan, mitä lauseessa on oikeastaan sanottu ja mitä ei. Oppilas voi tukeutua omaan intuihonsa ja opettaja voi kertoa, mitä kieliopissa sanotaan.

Keskustelevassa opettamisessa on myös se hyvä puoli, että se aktivoi oppi- lasta ja hänen tietovarastoaan. Eräs esi-

merkki keskustelun mielekkyydestä on se, kun haastattelemani oppilas oli kirjallisessa testissä määritellyt subjektin vain yhdellä sanalla tekijäksi, mutta sitten testin jälkeen haastattelussa muisti, että subjektilla voi olla muitakin tehtäviä. Oppilas muisteli oppituntia ja opettajalta saatua listaa subjektin tehtävistä (esim. 2).

- (2) **Oppilas:** Meillä oli joskus lista, mitä kaikkia tapoja subjektilla on. Se voi olla saaja, yllyttäjä tai jotain.

Näin dialogi aktivoi oppilasta. Tämä havainto tukee myös kouluissa käytyjen keskustelujen tärkeyttä.

Kuinka jäsentää lauseita?

Kielioppikomitean mietintö (KK 1994) on suosittelut lauseenjäsenten opetusta prototyyppien pohjalta (ks. myös Sarma-vuori 2007). Pyrkimyksenä lienee tehdä opittavat asiat mahdollisimman loogiseksi ja yksinkertaisiksi oppimista helpottamaan. Kielioppikomitean mietinnössä mainitaan erikseen, että subjekti, predikaatti ja objekti ovat vakiintuneita yleiseen kielenkäyttöön, ja niiden tunnistamista prototyyppisistä lauseista pidetään tärkeänä. (KK 1994: 174; Alho & Korhonen 2006a: 84.)

Väitöstutkimukseni toi esiin sen, että prototyyppiset lauseet osataan mallikkaasti jäsentää tai on opittu ulkoa. Vain kuttaa siltä, että peruskoulun oppilaat muistavat hyvin yleistyksen ”subjekti on tekijä” ja ”objekti on kohde”. Tämä viittaa siihen, että kielioppikomitean (KK 1994) ehdotusta prototyyppisten lauseiden opettamisesta oppilaille on noudatettu. Niistä poikkeavat lauseet tuottavat kuitenkin tutkimukseni perusteella vai-

keuksia. Myös useat muut tutkimukset ja selvitykset osoittavat saman asian (esim. Lappalainen 2006).

Oppilaat jäsenivät erikoislausetyyppiin kuuluvan omistuslauseen *Sannalla on taas namu pari*. Perinteisen lauseenjäsennyksen mukaan siinä on lauseen alussa habitiiviadverbiaali *Sannalla* ja lopussa subjekti *namu pari*. *Sannalla*-sanalla on kuitenkin subjektin piirteitä, sillä se on elollinen, lauseenalkuinen ja omistaja. Se on subjektimaisempi kuin *namu pari*, joka jäsennetään perinteisesti subjektiksi. Suomalaisista lauseopin tutkijoista esimerkiksi Vilku (1996) on puhunut omistuslauseen lauseenalkuisen paikallissijaisen lausekkeen subjektimaisuudesta.

Myös oppilaat havaitsivat *Sannalla*-sanana subjektimaisuuden, ja 80 prosenttia oppilaista merkitsi sen subjektiksi. Haastattelemani oppilas perusteli valintaansa sillä, että *Sanna* omistaa jotain (esim. 3). Tässä tapauksessa ja yleisesti erikoislausetyyppien kohdalla oppilaiden kielellinen intuitio tai tieto maailmasta ei ohjannut merkitsemään subjektiksi perinteisen kieliopin mukaista oikeaa vaihtoehtoa.

- (3) **Oppilas:** No toi *Sannalla*. Se on tavallaan niin kuin *omistaja* tai sillä on jotaki.

Prototyyppien lisäksi kielioppikomitea (KK 1994) on ehdottanut ratkaisuksi lauseenjäsenten opettamisen ongelmaan suomen kielen peruslausetyyppien esittelyä ja niiden kautta opettamista. Opetuksessa lähdetäisiin tarkastelemaan sitä, millaisia lauseita kielessä esiintyy ja miten niitä käytetään. Samalla voitaisiin luopua lauseenjäsenten pakollisesta nimeämisestä. Osin näin on varmaan jo

tehtykin, sillä tästä ratkaisusta ovat kirjoittaneet kielioppikomitean lisäksi Hakulinen ja Karlsson (1979) ja Alho (1997).

Koska muiden kuin prototyyppeiden lauseiden jäsentäminen on oppilaille vaikeaa, tuntuisi hyvältä ratkaisulta jatkaa kielioppikomitean (KK 1994) linjaa opeutuksessa ja tarkastella muita kuin prototyyppeistä lauseita ilman lauseenjäsenten nimeämistä. Toisaalta se kuitenkin jättäisi hämmentävän aukon lauseiden tarkasteluun tekstitaitojen kannalta. Oppilas nimittäin kuitenkin kohtaa arkielämässään erilaisten tekstien monenlaisia lauseita ja hänen pitäisi kyetä käyttämään kieliopin tarjoamia välineitä lauseiden ja tekstien tarkasteluun. Lauseenjäsentä ei ole hyötyä, jos niistä puhutaan vain prototyyppeiden lauseiden yhteydessä. Mikä loppujen lopuksi edes on prototyyppinen lause?

Opetuksessa voisi pohtia myös sitä, mitä piirteitä lauseenjäsentä opetetaan: Kuinka tarkkaan opetetaan, että subjektin ja objektin on oltava tietyissä sijoissa? Hyväksytäänkö esimerkiksi lauseen *Sannalla on taas namu pari* lauseke *Sannalla* subjektiksi? Siinä tapauksessa täytyy muistaa, että koulun pedagogisen kieliopin pitää olla yleisesti kielitieteellisesti pätevä: omistuslauseen lauseenalkuista adverbiaalilauseketta ei voi täysin hyväksyä kouluopetuksessa subjektiksi, jos sitä ei yleisesti suomen kielen tutkimuksessa pidetä subjektina.

Lauseenjäsenten piirteistä ja kategorisoinnista on kielitieteen tutkijoiden piirissä keskusteltu paljon. Tutkijoiden erilaiset käsitykset esimerkiksi siitä, mikä on subjekti ja miten se pitäisi rajata, näkyvät myös siinä, että koulujen oppikirjojen tekijät ovat päätyneet erilaisiin ratkaisuihin lauseenjäsenten opettamisessa. Alho (1997: 516–517) on kuitenkin

muistuttanut, että esimerkiksi *subjektin* määritelmä ei ole ”luonnonlaki” vaan usean kriteerin perusteella rakennettu kompromissi. Kieliopillisista termeistä voisi siis koulussakin keskustella ja neuvotella. Myös Kytömäki (1989) on ottanut kantaa sen puolesta, miten kielioppikategorioista voidaan neuvotella oppilaiden kanssa. Hänen (mas. 136) mukaansa esimerkiksi teettoverbejä voidaan käyttää apuna valaistaessa sitä, että subjekti ei välttämättä ole tekijä ja objekti kohde: *Matti maalasi talon ja Matti maalautti talon Villellä*.

Lingvisteistä muiden muassa Helasvuo ja Huumo (2010) ovat pyrkineet selkiyttämään lauseenjäsenten kategorioita ja lauseenjäsennystä. Tarkastellessaan eksistentiaalilauseen ja muiden sitä läheisesti muistuttavien konstruktioiden subjektikysymystä he ovat päätyneet siihen, että mainituissa konstruktioissa esiintyvä nominilauseke (perinteisesti subjektiksi jäsennetty lauseke) pitäisi erottaa omaksi subjektista erillään olevaksi lauseenjäsentekniseksi e-NP seuraavien perustein: ”Verbin argumenttirakenteen näkökulmasta e-NP on subjektin tavoin funktio, johon yleensä asetuu verbin ensisijainen täydennys, mutta lausekonstruktiossa sen tehtävä eroaa monella tavoin subjektin tehtävästä, ja näiden esiintymisympäristöt ovatkin keskenään hyvin erilaisia.” (Mas. 189–191.)

Helasvuon ja Huumon (2010) ratkaisu tuntuu loogiselta, kun vertaa esimerkiksi transittiivisten (*Anna omistaa pallon*, *Anna heittää palloa*) ja intransitiivisten (*Anna osuu palloon*) lauseiden subjekteja omistuslauseiden (*Annalla on pallo*) ja eksistentiaalilauseiden (*Pihalla on palloja*) subjekteihin. Jo arkisen kielellisen intuition avulla huomaa näiden kahden ryhmän subjektien välisen eron.

Jos oppilaille opetetaan pääsääntöisesti, että subjekti on tekijä, on varmasti vaikea ymmärtää, miksi lauseessa *Annalla on pallo* subjekti onkin *pallo*. Helasvuon ja Huuon (ma.) esityksen mukaisesti *pallo* olisikin e-NP eikä subjekti.

e-NP:n kaltaisen kategorian hyötyjä voisi pohtia myös kouluopetuksen näkökulmasta. Se voisi selkiyttää myös koulussa opetettavaa lauseoppia: eksistentiaalilauseiden ja muiden samantapaisten rakenteiden subjektit, jotka ovat oppilaille vaikeita, voitaisiin jättää perustellusti jäsentämättä. Kuitenkin lisäpohdintaa kaipaisi se, kannattaako peruskoulun oppilaille opettaa e-NP:n kaltaista uutta kategoriaa.

Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden lauseenjäsennyksessä on paljon jälkiä myös oppikirjojen lauseiden kuvauksesta. Selkeä yhteys on siinä, että sekä aineistoni oppilaat että oppikirjat kuvaavat subjektin ensisijaisesti tekijäksi, objektin kohteeksi ja predikaatin tekemistä ilmaisevaksi. Toinen oppilaiden tulkintoja ja oppikirjoja yhdistävä piirre on se, että muiden kuin prototyyppisten lauseiden analyysissä on paljon kirjavuutta ja hajontaa. Eri oppikirjat ovat nimittäin ottaneet erilaisen kannan lauseanalyysiin liittyviin kysymyksiin. Esimerkiksi objektista on toisissa oppikirjoissa opetettu, että sen voi määritellä sisällön tai muodon perusteella. Toisissa kirjoissa puolestaan opetetaan, että objekti määritellään aina muodon eli sijamuodon perusteella. Tällainen hajonta näkyi selkeästi ainakin vielä tutkimusaineistoni oppilailla käytössä olleissa oppikirjoissa vuonna 2007.

Esimerkiksi *Salasana*-oppikirjassa (Saure ym. 2002: 325) on sanottu, että ”objekti voi olla myös paikallissijassa” ja että ”objektin voi myös määritellä merkityk-

sen mukaan”. Esimerkkilauseeksi annetaan *Kimi pitää koirista*, josta objektiksi on merkitty sana *koirista* (mp.). Objekti on määritelty samoin myös *Kielikuvia*-oppikirjassa (Kouki, Kytömäki & Rajavuori 2002). Näistä poiketen *Aleksis*-oppikirja (Kuusento ym. 2001) on pitänyt perinteisellä linjalla. Sen objektikuvauksessa painotetaan muotoa ja sanotaan, että suomen kielen objektin pitää olla tietyssä sijamuodossa: nominatiivissa, partitiivissa tai genetiivissä (mts. 37–38). Näin ollen *Aleksis*-oppikirjan mukaan olisi väärin jäsentää lauseen *Kimi pitää koirista* sana *koirista* objektiksi. Nämä erot voivat aiheuttaa ongelmia silloin, jos kielitietoa eli kielioppia opetetaan normatiivisesti ja tiukasti. Voi nimittäin käydä niin, että kouluasteelta toiselle siirtyvä oppilas kohtaa yhä uudelleen erilaisia analyysitapoja, joiden eroja aikaisemmin opittuihin tapoihin on vaikea ymmärtää.

Lauseiden kieliopillinen analyysi aloitettava semanttisista rooleista

Alho ja Korhonen (2006a) ovat esittäneet yhden konkreettisen ratkaisun lauseenjäsenen opettamisen ongelmaan. He ovat ehdottaneet, että monikäyttöisten transitiivisten ja intransitiivisten lauseiden yhteydessä olisi hyvä opettaa oppilaat jäsentämään subjektit ja objektit. Sen sijaan muiden lausetyyppien kohdalla ei ole tarkoituksenmukaista pohtia lauseenjäseniä. Heidän mukaansa esimerkiksi eksistentiaali-, tulos- ja omistuslauseiden kohdalla kannattaisi keskittyä siihen, millaisia lausekkeita niissä on ja millaisessa merkityksessä ja järjestyksessä ne ovat. (Mas. 84–85.) Toisessa artikkelissaan Alho ja Korhonen (2006b) ovat esittäneet tarkemmin kantaansa kiteytyneiden lausetyyppien opettamiseen ja

maininneet, että tällaisten lauseiden tarkastelussa olisi hyödyllistä käyttää semanttisia rooleja. Oppilaat voisivat tarkastella, millaisia ”merkitysrooleja” lauseen osilla on. (Mas. 114.)

Semanttiset roolit ovat yleistyksiä toiminnan ja tapahtumien osallistujista ja niiden ominaisuuksista. Ne ovat lingvistien luomia työkaluja, jotka kielenkäyttäjät pystyy hahmottamaan. Myös omat havaintoni tukevat semanttisten roolien hyödyllisyyttä opetuksessa, ja väitöstutkimukseni mukaan semanttisten roolien avulla lause avautuu oppilaille monipuolisemmin kuin pelkästään syntaktisten roolien avulla. Semanttiset roolit auttavat oppilaita erittelemään ja pohtimaan sekä sanojen ja lauseiden merkityksiä että niiden suhdetta toisiinsa.

Tutkimusaineistoni osoitti, että semanttisia rooleja eli merkitystehtäviä on suhteellisen helppo havaita ja verrata. Lisäksi tuli ilmi, että keskustellessaan lauseenjäsenten semanttisista rooleista oppilaat kiinnittävät nominilausekkeissa eniten huomiota lausekkeen edussanan tarkoitteeseen ja tarkoitteen elollisuuteen ja verbilausekkeissa verbin merkitykseen. Näiden piirteiden tarkastelu tuokin syvyyttä lauseiden merkitysten analyysiin. Nykyään on jo joissakin oppikirjoissa käytetty semanttisia rooleja apuna myös tekstien analyysissa. Esimerkiksi mediatekstien tarkastelu semanttisten roolien avulla auttaa oppilasta huomaamaan, millaista maailmaa ne rakentavat ympärillemme (Luukka & Mikkola 2010).

Esimerkki 4 tuo osaltaan esiin sen, miten oppilas tulkitsee lausetta semanttisten roolien avulla. Oppilas pohtii lauseen *Venäjä uhkaa Viroa ankarilla pakotteilla* lausekkeen *Venäjä* merkitystehtävää sen mukaan, toimiiko *Venäjä* vai onko uhka vain *Viron* oma kokemus.

(4) **Haastattelija:** Mikä on mielestäsi tämän *Venäjän* merkitystehtävä?

Oppilas: Hankala. Se vois olla. Toisaalta se vois olla tekijä, koska se uhkaa. Joo se on tekijä.

Haastattelija: Mitä sulla kävi mielessä?

Oppilas: En huomannu lukea tuota lauseen loppua (ankarilla pakotteilla), ja aattelin, että se *Viro* vain ite kokee sen uhan.

Alhon ja Korhosen (2006a, 2006b) mukaan erikoislausetyyppien tarkastelussa semanttiset roolit ovat niiden avautumisen kannalta tärkeitä. Leiwon (2003: 78) mukaan semanttisia rooleja voi käyttää myös sijamuotojen opetuksessa ja ne voidaan kytkeä lauseenjäsenten semanttisiin tehtäviin. Leiwo on puhunut samassa yhteydessä verbilähtöisestä lauseiden tarkastelusta, joka auttaa oppilaita havaitsemaan lauseen muut jäsenet eli prosessiin osallistujat (mp.; myös Pynnönen 2002). Pynnönen (mts. 49) ohjaa opettajaa pohtimaan oppilaiden kanssa ensin sitä, mitä lauseessa tapahtuu ja millaisia osallistujia lauseessa on. Tästä lähtökohdasta käsin voi myös vertailla lauseita (mp.).

Luonnollisesti semanttisista rooleista seuraa myös ongelmia (Palmer 1994: 5). Ongelmallista on esimerkiksi se, että niitä ei voi määritellä täsmällisesti. Lisäksi niiden määrää on vaikea rajata. Myös tutkimukseni oppilaiden analysoidessa lauseita nämä ongelmat tulivat selkeästi esille. Kuitenkaan semanttisia rooleja ei kannata jättää lauseiden analysoinnissa huomiotta.

Kouluopetuksessa semanttisten roolien määrää ei tulisi kasvattaa liian suureksi eikä niiden käsittelyssä ottaa huo-

mioon pieniä vivahde-eroja. Määrä kannattaa rajata jo sen vuoksi, ettei syntyisi ylipitkiä ja hankalasti hallittavia muistilistoja. Toinen näkökulma on tietysti se, että oppilaat itse voivat nimetä havaitsemiaan semanttisia rooleja loputtomasti.

Erään haastatteleman oppilaan kanssa keskustelin lauseen *Esko Nikkari ei pelännyt kuolemaa* merkitystehtävistä. Oppilas ei löytänyt *kuolema*-sanalle merkitystehtävää antamastani esimerkkilistasta. Listassa olivat roolit tekijä, kokija, kohde, väline, paikka ja aiheuttaja. Hän sanoi lopuksi, että *kuolema* on ärsyke, koska se aiheuttaa pelon (esim. 5). Oppilas ei hyväksynyt *kuolema*-sanana rooliksi aiheuttajaa, jonka olin kertonut olevan eloton.

- (5) **Oppilas:** Kuolemaa, se on niin ku ärsyke, koska se aiheuttaa pelon.

Semanttiset roolit sopisivat kuitenkin hyvin osaksi pedagogista kielioppia. Koulun lauseopin opetuksessa pitäisi tarkastella monipuolisesti erilaisia lauseita, ja kaikkien lauseiden tarkastelussa pitäisi olla samanlainen lähtökohta. Lauseita voisi tarkastella sen perusteella, millaisista lausekkeista ne koostuvat, millaisia merkityksiä ja semanttisia rooleja lausekkeilla on, missä järjestyksessä lausekkeet ovat ja miksi. Perinteiset ja vakiintuneet lauseenjäsenet otettaisiin opetuskeskusteluun mukaan pohtivaan sävyyn. Voitaisiin keskustella, onko esimerkiksi omistuslauseessa subjektia tai objektia.

Jotta oppilas pystyisi parhaiten hyödyntämään oppimaansa kielitietoa, hänen pitäisi saada käyttää sitä myös soveltaen ja keskustellen. Näin hän oppisi luottamaan taitoihinsa, kykenisi analysoimaan ja erittelemään myös tekstejä ja harjaantuisi kriittiseksi lukijaksi. Oppi-

laan itseluottamus yhdistettynä koulusta saatuun kielitietoon auttaisi nimittäin myös tekstitaitoiseksi kasvamisessa. Tämän vuoksi koulussa opetettava kielitieto ei saisi olla liian normatiivista ja tiukkaa. Myös kielitieteellisesti pätevä ja yhtenäinen pedagoginen kielioppi voi olla oppilaslähtöistä. Siinä voi jättää tilaa keskustelulle.

ULLA PAUKKUNEN
etunimi.sukunimi@netti.fi

Lähteet

- ALHO, IRJA 1997: Joustavaa lauseoppia. – *Virittäjä* 101 s. 513–529.
- ALHO, IRJA – KORHONEN, RIITTA 2006a: Kielioppia kieliopin vuoksi. – Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 71–92. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2006b: Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen. – Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 103–126. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen* s. 88–106. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA – ARO, MARI 2003: Kieli objektina. Miten lapset mieltävät kielen? – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s. 295–316. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN vuosikirja 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HELASVUO, MARJA-LIISA – HUUMO, TUOMAS 2010: Mikä subjekti on? – *Virittäjä* 114 s. 165–195.
- KK 1994 = HAKULINEN, AULI – LEIWO, MATTI – PAUNONEN, HEIKKI – RÄIKKÄLÄ, ANNELI – SAUKKONEN, PAULI – YLI-VAKKURI, VALMA – ÖSTMAN, JAN-OLA – ALHO, IRJA (toim.): *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Komiteamietintö. Helsinki: Opetusministeriö.
- KOSONEN, KIRSTI – LEHTI, PÄIVI 2009: Tekstitaidot peruskoulussa. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstitaitojen pyörittämissä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 45–58. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KOUKI, ELINA – KYTÖMÄKI, LEENA – RAJAVUORI, ULLA 2002: *Kielikuvia* 8. Helsinki: WSOY.
- KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA 2001: *Aleksis 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- KYTÖMÄKI, LEENA 1989: Kielen-tuntemuksen annos kielenkäytön puntariin. – Anneli Kauppinen & Kyllikki Keravuori (toim.), *Kielen käyttö ja käyttäjä* s. 131–142. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXVI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/115512_ei_taito_taakkana_ole.pdf (23.8.2010).
- LEINO, PENTTI 2002a: Miten suhtautua subjektiin? – Liisa Tainio, Aki Ontermä, Tapani Kelomäki & Minna Jaakola (toim.), *Pentti Leino. Mittoja, muotoja, merkityksiä* s. 401–413. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 868. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2002b: Kieli ja maailman hahmottaminen. – Liisa Tainio, Aki Ontermä, Tapani Kelomäki & Minna Jaakola (toim.), *Pentti Leino. Mittoja, muotoja, merkityksiä* s. 519–548. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 868. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEIWO, MATTI 2003: Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana. Opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? – Matti Leiwo (toim.), *Addenda & Errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta* s. 71–83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- LEIWO, MATTI – LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta. – Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 178–190. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 869. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEIWO, MATTI – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987: Opetustekstit ja opetuskeskustelu. – Pekka Hirvonen (toim.), *Language and learning materials* s. 174–189. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN vuosikirja 44. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- LIPPONEN, LASSE 2007: Yleisestä mediaosaamisesta paikalliseen ja yhteisölliseen mediaosaamiseen. – Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* s. 51–59. Helsinki: Mediakasvatusseura.

- LUUKKA, MINNA-RIITTA – MIKKOLA, ANNE-MARIA 2010: *Kielivoimainen. Äidinkieli ja kirjallisuus 8. Oppilaan oma kirja*. Helsinki: WSOYpro.
- PALMER, FRANK R. 1994: *Grammatical roles and relations*. Cambridge: The University of Cambridge.
- PAUKKUNEN, ULLA-MAARIA 2011: *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsijoina*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 97. Oulu: Oulun yliopisto.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 2002: *Äidinkieltä peruskoulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- SARMAVUORI, KATRI 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Finland.
- SAURE, ANNAMARI – TOIVAKKA, SARI – LEHTI, PÄIVI – LEVOLA, KARI 2002: *Salasana. Äidinkielen ja kirjallisuuden tietokirja 7–9*. Helsinki: WSOY.
- SAVOLAINEN, KATRI 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 43. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- 2005: *Äidinkielen pedagogiikan näkökulma Isoon suomen kielioppiin. – Virittäjä* 109 s. 594–599.
- VILKUNA, MARIA 1996: *Suomen lauseopin perusteet*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Helsinki: Edita.
- ÄOL 2006 = MINNA HARMANEN & MARI SIIROINEN (toim.), *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- ÄOL 2009 = MINNA HARMANEN & TUIJA TAKALA (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

KIELITIEEEN KENTILTÄ

Diskurssianalyysistä diskurssin tulkintaan? Kansainvälinen diskurssintutkimuksen konferenssi Aucklandissa 5.–7.12.2011

Kolmas kansainvälinen diskurssintutkimuksen konferenssi NZDC (New Zealand Discourse Conference) järjestettiin Aucklandissa Uudessa-Seelannissa joulukuussa 2011. Miljoonan asukkaan Aucklandiin kokoontui kolmen tiiviin, kesäisen konferenssipäivän ajaksi satakunta diskurssin ja vuorovaikutuksen

tutkijaa noin 20 eri maasta. Joka toinen vuosi järjestettävä konferenssi on kerta kerralta kansainvälistynyt, ja eteläisen pallonpuoliskon maiden tutkijoiden lisäksi mukana on yhä enemmän esimerkiksi pohjoisamerikkalaisia ja eurooppalaisia tutkijoita. Konferenssin on järjestänyt aina sama laitos, Institute of