

Aikakauskirja ÄIDINKIELEN OPETUSTIEDE



40
2011

ÄIDINKIELEN OPETUSTIETEEN SEURA ry:n

T U T K I M U K S I A

- 1 Katri Sarmavuori: Prosessikirjoittamiskokeilu Turun normaalikoulussa. 1988. Hinta 10 euroa.
- 2 Katri Sarmavuori: Miten äidinkielen opettajat käyttävät prosessikirjoittamista? 1988. Hinta 7 euroa,
- 3 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen lukiossa. 1989. Hinta 10 euroa.
- 4 Helena Ruuska (toim.): Kokemuksia ja tutkimuksia prosessikirjoittamisesta. 1990. Hinta 8 euroa.
- 5 Katri Sarmavuori: Nuorten kotiseututuntemus ja kotiseutudentiteetti. 1991. Loppuunmyyty.
- 6 Äidinkielen opetuksen tutkimusten bibliografia 1986-90. Toimittanut Katri Sarmavuori. 1991. Hinta 10 euroa.
- 7 Auli Koponen, Sirkka-Liisa Rauramo & Katri Sarmavuori (toim.): Oman itsensä sankari. Timo Saarniemen juhla-kirja merkkipäiväksi 27.7.1992. Loppuunmyyty.
- 8 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opetustieteen perusteet. 1993. Hinta 20 euroa..
- 9 Eeva-Liisa Lehtinen: Nuoret kaunokirjallisuuden arvottajina. 1994. Hinta 10 euroa.
- 10 Sirkka-Liisa Rauramo (toim.): Vaiettu villiruusu — kun uudistus juuttuu hallintoon. Katri Sarmavuoren juhla-kirja merkkipäiväksi 31.7.1995. Hinta 10 euroa.
- 11 Katri Sarmavuori: Mikael oppi lukemaan kotona — lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen. 1995. Loppuunmyyty.
- 12 Riikka Riihimäki: Tekstistä esitykseen. Prinsessa Ruusunen draamaprosessina. 1995. Hinta 12 euroa.
- 13 Äidinkielen opetuksen tutkimusten bibliografia 1991-95. Toimittanut Katri Sarmavuori. 1996. Hinta 10 euroa.
- 14 Mari-Annika Hakala: Muumi, ELANA ja VILKKA.

Aikakauskirja

40

2011

**ÄIDINKIELEN
OPETUSTIEDE**

Journal of Mother Tongue Education

Kielioppi

ISSN 0783-683X

Helsinki 2011

Yliopistopaino

TOIMITUS

Katri Sarmavuori, päätoimittaja, FT
Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n puheenjohtaja
Turun yliopiston professori

Juli Aerila, varapäätoimittaja, KT
Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n varapuheenjohtaja
Turun yliopiston lehtori

Auli Koponen, toimitussihteeri, KT
Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n sihteeri
Turun Suomalaisen Yhteiskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori

Kannessa *Nina Maunu* oppilaidensa kanssa
Kuva *Katri Sarmavuori*

Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede
Tilaushinta 2011 10 euroa

Toimituksen osoite

ÄOS

Piilopolku 3 A 1

02130 Espoo

p. ja f. 09-461 284

Sampo 800012-679703

Sähköp. a.o.s@kolumbus.fi tai katsar@utu.fi

www.aidinkielenopetustieteenseurary.com

www.kultti.net

Sisällys

Esipuhe 6

Artikkelit

Kaisu Rättyä: Lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä 7

Katri Sarmavuori & Nina Maunu: Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa — lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset 29

Jenni Ala-Röyskö: Kieliopin opetus lukiossa. Tarkastelu-kohteena oppikirjasarja ja valtakunnallinen opetussuunnitelma 53

Katsaus

Juli Aerila: Kielioppi + leikki = mahdoton yhtälö? Vanhat leikit taipuvat kieliopin opiskeluun ja tuovat toiminnallisuutta harjoitteluun 74

Kirjallisuutta

Eeva-Liisa Lehtinen 86

Anneli Kalajoki 89

Matti Nummenpää 92

Katariina Ervamaa 93

Eeva-Liisa Lehtinen 96

Heikki Silvennoinen 97

Maria Korpela ja Virpi Nikupeteri 103

Ilkka Jaakkola 105

Mari Ruohonen 107

Esipuhe

Toiminnallisen kieliopin kokeilu on jatkunut. FM Nina Maunu on kokeillut Kilonpuiston koulussa Espoossa lauseopin opetusta toiminnallisien menetelmin. Kieliopista on löytynyt aivan uusia piirteitä. Se voi olla nuorille suuntautuvaa eikä pelkästään aikuisten kielioppia jäljittelevää. Kielioppiin saadaan aivan uusi ote. Siitä tulee huomattavasti kiinnostavapaa. Siitä voi tulla jopa hauskaa. Tarkoituksena on tietysti, että opettaja ottaa käyttöön uusia harjoituksia oppilasryhmää aktivoiden ja sen huomioon ottaen sopivasti ja vaihtelevasti. Kirjoja ei pidä kokonaan hylätä. Ne voivat olla kotitehtävinä ja kokeeseen valmistautumisen apuna. Uudet tehtävät ovat inspiroineet Nina Maunun ja Juli Aerilan. Kieliopista on artikkeli FT Kaisu Rättyältä ja Jenni Ala-Röysköltä.

IAIMTE:n (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education) 8. kongressi oli 15.-17.6.2011 Hildesheimissä Saksassa. Osanottajia oli 104. Suomesta olivat mukana Eija Aalto (Jyväskylän yliopisto), Vuokko Kaartinen ja Katri Sarmavuori (Turun yliopisto), prof. Liisa Tainio (Helsingin yliopisto), Pirjo Vaittinen (Tampereen yliopisto), prof. Ria Heilä-Ylikallio ja Heidi Höglund (Åbo Akademi) sekä Nina Maunu opettajien edustajana. Heidän esityksensä olivat seuraavat:

Eija Aalto: Promoting plurilingualism in the "mother tongue" classroom
Heidi Höglund: Students' representations of literature — how to capture interpretations as a researcher

Vuokko Kaartinen: Teachers of Finnish L1 as teachers of Finnish L2:
Challenges of multicultural competence

Katri Sarmavuori: Reading as a phenomenon of instructional science of mother tongue

Katri Sarmavuori & Nina Maunu: To make grammar interesting with action methods

Liisa Tainio: Mother tongue texts books and gender in Finnish classrooms

Pirjo Vaittinen: Literary circles in Finland

Raisa Simola oli mukana posterissa: THE LIFT-2 PROJECT: Literature Framework for Teachers in Secondary Education A Comenius-Project of the European Union, Nov. 2009 - Summer 2012

Tälle julkaisulle on täydennyksenä verkkoversio.
Aidinkielen Opetustieteen Seuran kotisivulla on osasto *Pedagoginen kielioppi*. Sinne tulee lisäaineistoa
www.aidinkielenopetustieteenseurary.com

1.7.2011 Katri Sarmavuori

Kaisu Rättyä

Lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä

Artikkeli käsittelee kielitiedon opettamista. Kielitiedon opettamisen haasteita on käsitelty didaktisessa kirjallisuudessa suhteellisen vähän, vaikkakin aihepiirin ongelmat ovat herättäneet runsaasti keskustelua. Artikkelin pohjautuu kokemuksiin ja aineistoon, jotka on kerätty Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa Hämeenlinnassa ja erityisesti sen projektissa *Sanan lasku*. Projektissa on keskitytty pohtimaan uusia, ongelmanratkaisuun perustuvia työtapoja matematiikan ja äidinkielen opetukseen. Tärkeimpänä työtapana projekti on keskittynyt kielentämiseksi kutsuttuun menetelmään, jossa opiskelijat selostavat sanallisesti toisille oppilaille ja opettajalle ratkaisunsa ja sen, kuinka he ovat siihen päätyneet. Tässä artikkelissa käydään läpi menetelmän mahdollisuuksia kielitiedon oppimiseen ja opettamiseen. Lähtökohtana on lauseenjäsentehävien tarkasteleminen oppilasteksteissä ja opiskelijoiden käyttämät keinot lauseenjäsenten tunnistamisessa ja nimeämisessä. Luokanopettajaksi opiskelevilla teetetty tehtävä osoitti, miten lauseenjäsenten tarkastelussa oleellista on käsittää lause- ja lausekekokonaisuudet sekä lausetyypit ja lisäksi se, mikä merkitys on lauseenjäsenten sijamuotojen tunnistamisella.

Avinsanat: *Sanan lasku -projekti, kielentäminen, kielioppi*

Kieliopin opetuksen haasteita on ruodittu 2000-luvun alkuvuosikymmeninä eri suunnista. On pohdittu kieliopin merkitystä ja näkymistä muun muassa tekstitaitojen opetuksessa tai kriittisen lukutaidon opettamisessa. Toisaalta on etsitty intoa opetukseen toiminnallisista menetelmistä. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirjassa *Kielioppi koulussa* (toim. Harmanen & Siirainen 2006) viitataan alakoulun ja yläkoulun väliseen kuiluun tai toisaalta yläkoulun ja lukion väliseen kuiluun, joka on syntynyt kieliopillisten käsitteiden hallintaan. Käsitteiden osaaminen ja niiden käyttäminen on oppilaille haasteellista, koska käsitteiden merkitys ei välttämättä jäsenny oppilaille opetuksen ja oppikirjojen myötä. Spiraalimaisesti etenevä opetus ei kohenna alakoulun opettajien kokemusten mukaan tarpeeksi hyvin oppilaiden taitoja, vaikka opetus perustuu runsaaseen vanhan kertaamiseen. Nykyoppikirjojen vaihtelevat tavat käsitellä esimerkiksi sanaluokkia ja lauseenjäseniä suhteessa *Ison suomen kieliopin* (2004) jäsenyyksiin sekoittavat pakkaa entisestään, kun adverbit sijoitetaan milloin omaksi ryhmäkseen, milloin partikkeleiden alaryhmäksi ja attribuuttitermin käytöstä on eriäviä kantoja. Lausekeperustaisen jäsentämisen harjoittamista eivät kovinkaan monet oppikirjat tue. Miten kieliopillisten käsitteiden käyttöä olisi opetettava, ettei kuiluja ja hämmennystä tai aukkoja taidoissa syntyisi?

Tarkastelen tässä artikkelissa kielitiedon, erityisesti lauseopin opetuksen mahdollisuuksia luokanopettajakoulutuksessa opiskeleville. Kielitietokäsitteellä viitataan Katri Savolaisen (2005, 594) tapaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueeseen, joka ”kattaa opetettavan tiedon kielestä”. Lähtökohtanani oli etsiä strategioita, joita opiskelijat käyttävät, kun he nimeävät lauseenjäseniä valmiista virkkeistä. Taustana oli kielentämismenetelmän hyödyntäminen eli tieteellisten

käsitteiden käytön tuominen oppimistilanteeseen.

Pedagogiset lähtökohdat ja haasteet

Perinteisesti kielitiedon opetus on tavoitellut nimeämis- ja luokittelutaitoja. On vaadittu sanaluokkien, aikamuotojen, sijamuotojen taivuttamista tai lauseenjäsenten tunnistamista ja nimeämistä. Itse ratkaisujen perustelu on jäänyt vähälle. Tästä pitävät edelleen kiinni oppikirjat. (Ks. Kulju 2010, 145-148.) Lauseenjäsenten opettaminen kuuluu kielitiedon alueeseen (oppikirjoissa) pääasiassa alakoulun viimeisille luokille. Yhtenä taustatekijänä tähän voidaan pitää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2004). Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan aikana oppilas tottuu käyttämään käsitteitä (ääne, kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva) ja osaa ryhmitellä tai luokitella sanoja sanaluokkiin. Viidennen luokan hyvän osaamisen kriteerien kohdalla on mainittu lauseenjäsenistä seuraavaa: oppilas ”hahmottaa yksinkertaisen tekstin lauseista subjektin ja predikaatin” (s. 50). Päätösarvioinnin kriteereissä yhdeksännellä luokalla kielitietoa vaaditaan arvosanaan 8 seuraavasti: ”osaa puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta ja sanastosta; hänellä on tietoa sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä” (POPS 2004, 55). Vaativatko päätösarvioinnin kriteerit ”on tietoa” vähemmän kuin alempien luokkien kriteerit? Miten ja missä oppilas hyödyntää ja käyttää ryhmittely- ja luokittelutaitojaan?

Tyttöjen ja poikien oppimistulosten puutteita on havainnointu toisaalta äidinkieleessä (ks. esimerkiksi Lappalainen 2003, Lappalainen 2004). Kielentuntemuksen tehtävien hallinnan tason osalta vuonna 2002 6.-luokkalaisten tyttöjen taso oli tyydyttävä (53 %) ja poikien kohtalainen (46 %) (Lappalainen 2003, 69). Vuonna 2003 tehdyssä

9.-luokkalaisten oppimistulosten arvioinnissa sanaston, oikeinkirjoituksen ja kieliopin tuntemuksen hallinnan taso oli tyydyttävä (oikeiden ratkaisujen osuus työillä 68 %, pojilla 60 %) (Lappalainen 2004, 78). Yläkoulun puolella kielen, sanaston ja peruskäsitteiden osaaminen jopa heikkeni muutamissa kouluissa yläluokkien aikana (Metsämuuronen 2006, 5, 26). Mitä tulisi tehdä, jotta kielentuntemuksen hallinnan taso nousisi? Miten kieliopillisia käsitteitä tulisi käyttää opetuksessa ja miten niitä tulisi käsitellä oppilaiden kanssa?

Kotimaista tutkimustietoa kielitiedon opetuksesta ei ole julkaistu juurikaan edellä mainittua teosta Äidinkielen opettajan liiton vuosikirjaa *Kielioppi koulussa* (2006) ja muutamia artikkeleita lukuun ottamatta (esim. Alho & Korhonen 2007; Leino & Sääsکیlahti 2010). Äidinkielen opetustieteen aikakauskirjan numerot 38 ja 39 (2009 ja 2010) käsittelevät kokemuksia toiminnallisen kieliopin opettamisesta. Esimerkiksi suomen kielen tutkimusta ja opetusta esittelevä tieteellinen aikakauslehti *Virittäjä* julkaisee hyvin vähän uutta tutkimusta aiheesta. 2000-luvulla julkaistut muutamat tekstit keskittyvät lukio-opetuksen pulmiin, lähinnä ylioppilaskirjoituksiin. Pedagoginen kielioppi antaa *Virittäjän* haussa tuloksena ainoastaan yhden viitteen: Katri Savolaisen kirja-arvostelun *Isosta suomen kieliopista*. Opinnäytetöitä kuitenkin on aiheesta tehty, muun muassa opettajankoulutuslaitoksissa. Turussa vuonna 2011 järjestetyssä ainedidaktiikan symposiumissa kuulumme kuitenkin väitöskirjahankkeesta, joka käsittelee yhdeksäsluokkalaista lauseen tulkitsijoina.

Oma mielenkiintoni kohdistuu siihen, miten ja millaisilla taidoilla luokanopettajaopiskelijat lähtevät opettamaan alakoulun oppilaille kielitietoutta. Hankkeeni aineiston olen kerännyt Tampereen yliopiston

luokanopettajakoulutuksen opiskelijoilta. Heidän opinnoissaan on äidinkielen ja kirjallisuuden monialaisia opintoja yhteensä 9 opintopistettä (vuonna 2011). Näiden joukkoon kuuluvat seuraavat kurssit: Äidinkieli 3 op, Lukeminen ja kirjallisuus (3 op) ja Nuorisokirjallisuus (3 op). Kielitiedon opetusta käsitellään näistä kursseista ensimmäisellä mutta sivutaan myös muiden kurssien yhteydessä tekstitaitoihin sidottuna. Suomen kielen ja kirjallisuuden sivuainekokonaisuudessa (25 op) opiskelijat keskittyvät kielitietouteen erityisesti kurssilla Suomen kielen rakenne (4 op). Tavoitteenani hankkeessa on selvittää, miten opiskelijat ymmärtävät muoto- ja lauserakenteesta ja sanastosta oppimansa käsitteet ja kuinka he osaavat käyttää niitä. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa keskityin lauseenjäseniin ja siihen, kuinka sivuaineopiskelijat niitä tuntevat.

Lauseenjäsen tehtävien tarkastelua sanallisesti perustellen

Teetin Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksen (HOKL) opiskelijoilla kieliopin opetuksen yhteydessä Suomen kielen rakenne -kurssilla 15.4.2010 tehtävän, jossa opiskelijat tarkastelivat sanojen lauseenjäsen tehtäviä ja kielensivät ajatteluprosessiaan kirjallisissa vastauksissa. Esimerkkiaineistona oli normaalikoulun (alakoulun) oppilasteksti. Tehtävänanto oli seuraava: ”Valitse tekstistä kaksi virkettä ja pura niiden lauseenjäsenet kielentäen.” Kielentäminen-termi on opiskelijoille esitelty monialaisten opintojen yhteydessä, erityisesti matematiikan didaktiikassa, jossa termin sisältö avautuu matemaattisen ajatteluprosessin kuvaukseksi sanoiksi. Palaan tähän myöhemmin.

Valtaosa opiskelijoista oli valinnut oppilastekstistä virkkeen ”Michael otti miekan esiin ja yhtäkkiä

John oli myös kadonnut”. Kyseisen lauseen lauseenjäsenten nimeäminen ei tuottanut suuria ongelmia. Objektin etsimistä kuvattiin esimerkiksi näin:

”Subjektina on Michael ja koska hän ottaa esiin jotain on lauseessa oltava objekti. Se on ”miekan”, joka on siis kieliopillisessa sijassa eli genetiivissä.”

Sen sijaan hankaluuksia tuotti virke, joka olisi vaatinut lähtökohdakseen sanakimppujen etsimistä ja tarkastelua: ”Kun Michael ja John olivat leirytyneet yöksi metsän laitaan, kuului jostain suhinaa, ja yhtäkkiä hevoset olivat kadonneet.” Opiskelijan vastaus paljastaa ongelmakohdat:

”Objektiksi voidaan ensin tarkastella sanoja yöksi ja laitaan. Nämä eivät kuitenkaan ole kieliopillisissa sijoissa vaan translatiivissa ja illatiivissa. Sen sijaan metsän on genetiivissä, ja sopii objektiiviksi.”

Kirjallinen vastaus paljastaa aukkoja käsitteiden (esim. objekti ja objektiivi) hallinnassa. Toisaalta opiskelijan vastaus paljastaa sen, miten oleellista olisi lausekkeiden hahmottaminen (metsän laitaan; vrt. Korhonen & Alho 2006a, 110-111) ja pääsanana huomaaminen. Ratkaisussa on käytetty poissulkemisen strategiaa (”eivät ole kieliopillisissa sijoissa”). Jos näkisimme ainoastaan obj.-lyhenteen metsä-sanana päällä, emme pääsisi selville siitä, miksi ja miten valinta on tehty. Vastaus paljastaa myös sen, että kyseinen opiskelija tuntee objektin säännöt sijamuotojen näkökulmasta, mutta häneltä jää huomaamatta merkityksen osuus. Metsän laitaan -lausekkeen pohdinta yhdessä luokan kanssa olisi hedelmällinen esimerkki keskusteltaessa lausekkeiden merkityksistä.

Käydessäni läpi 18 opiskelijan vastaukset havaitsin, miten suuri merkitys lauseenjäsentehävien tarkastelemisessa oli sillä, että opiskelija tietää strategian, jolla hän lähtee tehtävää ratkaisemaan. Kahdeksan opiskelijaa kuvasi oman strategiansa (esim. ”Lähden liikkeelle etsimällä predikaatit”). Osa näistä

opiskelijoista kertoi lisäksi käyttävänsä tarkastuskysymyksiä. Nämä opiskelijat saivat vähiten virhepisteitä tehtävässä. Yhtä lailla merkittävää oli lauseiden hahmottaminen eli päälauseiden ja sivulauseiden sekä lauseiden mahdollisten yhteisten lauseenjäsenten huomioiminen. Lauseiden määrittämisessä opiskelijat käyttivät finiittimuotoisia verbejä, mikä johdatti heidät etsimään predikaatteja. Valtaosa opiskelijoista lähtikin liikkeelle predikaatin etsimisestä. Opiskelija, joka aloitti subjektin nimeämisellä, joutui tehtävässä hakoteille ja lauseenjäsenitys epäonnistui. Lauseiden lisäksi sanojen ryhmittäminen ja lausekkeiden erottaminen lausekokonaisuuksista helpotti lauseenjäsenten löytämistä. Parhaiten suoriutuivat ne opiskelijat, jotka olivat käyttäneet lauseen tarkastelussa apunaan lausetyyppejä (mm. kopulalause). Tällöin vertaaminen prototyyppiseen lauseeseen (vrt. Alho & Kauppinen 2009, 111) valmisti lauseenjäsenten nimeämiseen. Lauseiden ja lausekkeiden tarkastelu vaikutti siis selkeästi suoriutumiseen tehtävässä.

Lausekkeiden rinnalla verbien ketjuuntumisen ja liittomuotojen tunnistaminen nousi ratkaisevaan asemaan lauseenjäsenten tunnistamisessa. Jo pääluokan ymmärtäminen edisti tehtävää (”Elettiin on predikaatti ja se on passiivimuotoinen. Tästä muistan heti, että passiivimuotoisessa lauseessa ei ole tekijää, subjektia.”). Liittomuotoiset predikaatit saattoivat tuottaa myös vaikeuksia, jos opiskelija ei lähestynyt sanoja merkityksen mukaan (vrt. liittomuodon jakaminen olla-verbiin ja nut-partisiippiin).

Opiskelijat käyttivät runsaasti apuna tietämystään kielipillisistä sijoista. Objektin sijojen tunnistaminen ei kuitenkaan ollut suoraan yhteydessä lauseenjäsenen nimeämiseen, jos objektin merkitystä ei pohdittu lainkaan (vrt. metsän laitaa -esimerkki). Adverbialina toimivat adjektiivi- ja substantiivilausekkeiden osat saattoivat nousta

objekteiksi sijansa takia. Kieliopillisia sijoja tärkeämmäksi strategiseksi vaiheeksi nousi siis lauseenjäsänen tehtävä (määrittää predikaattia) ja sisältö (kohteena oleminen).

Kielentämismenetelmän soveltaminen äidinkielen opetukseen

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella käynnistetty *Sanan lasku* -projekti on äidinkielen ja matematiikan didaktikkojen yhteinen hanke, jossa oppiaineisiin kehitetään ongelmanratkaisuun perustuvia lähestymistapoja. Äidinkielen osalta tavoitteena on kehittää juuri kieliopin ja kirjoittamisen opetuksen käytänteitä alakoulussa (Kulju 2010, 154). Projektin käynnistivät keväällä 2009 äidinkielen didaktiikan lehtori Pirjo Kulju ja matematiikan didaktiikan lehtori Jorma Joutsenlahti. Projektin koordinoijien ja tutkijoiden lisäksi mukana on HOKL:n luokanopettajaopiskelijoita, joiden kandidaatintöissä on käsitelty erityisesti suullisen ja kirjallisen kielentämisen menetelmää matematiikan ja äidinkielen opetuksessa. Jo nyt opinnäytteet ovat luoneet kielitiedon opettamiseen muutosmahdollisuuksia ja paljastaneet oppikirjatehtävien yksiulotteisuuden. Liityin projektiin vuoden 2010 alussa, jolloin aloitin kandidaatintutkielmaryhmän ohjauksen ja keräsin aineiston kielentämisestä lauseopin opetuksen menetelmänä.

Kielentämisen termin on tuonut suomenkieliseen ainedidaktiseen keskusteluun didaktiikan lehtori Jorma Joutsenlahti. Hän on eritellyt matemaattisen kielentämisen matemaattisen ajatteluprosessin purkamiseksi sanoin (Joutsenlahti 2003). Matemaattisen ja kielitiedollisen kielentämisen sanaliitoilla voidaan määrittää prosessia, jolla viitataan ajatteluprosessin purkamiseen suullisesti tai

kirjallisesti itselle tai muille. Projektin vetäjät Pirjo Kulju ja Jorma Joutsenlahti korostavat näkökulmaa, että kielentäessään toisille oppilas oppii itsekin. Kielentämismenetelmän myötä vahvistuu käsitys sosiokonstruktivismiin eduista. Joutsenlahti on omissa tutkimuksissaan keskittynyt matemaattiseen kielentämiseen ainedidaktisesta näkökulmasta lähtökohtanaan ajattelu ja kieli. Kulju (2010, 148-149) on soveltanut menetelmää ja etsinyt pedagogisesti mielekkäitä ratkaisuja kielitiedon opetukseen.

Terminä kielentäminen ja kielellistäminen ovat käytössä yleiskielisinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 44) liittävät kielentämisen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksessa käsitteiden käyttöön: ”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa opitaan käsitteitä, joilla kielentää maailmaa ja omaa ajattelua: oppilas saa keinoja todellisuuden jäsentämiseen mutta myös mahdollisuuksia irrota siitä, rakentaa uusia maailmoja ja kytkeä asioita uusiin yhteyksiin.” Opetussuunnitelman mainitsemia käsitteitä ovat esimerkiksi vuosiluokilla 1 ja 2 äänne, kirjain, tavu, sana, lause, loppumerkki, otsikko, teksti ja kuva — eli käsitteitä kielestä ja teksteistä. Myöhemmin käsitteiden joukko kasvaa sanaluokkien ja lauseenjäsenten nimityksillä. Käsitteiden käytön tavoitteena on äidinkielen muotojen ja ilmiöiden tiedostaminen (vrt. Kieli ja sen kieliopit 1994). Oman ajattelun ja maailman kielentäminen vaatii taitoa esittää asiat suullisesti tai kirjallisesti.

Jorma Joutsenlahti (2003, 9-11) on jakanut kielentämisen suulliseen ja kirjalliseen kielentämiseen. Hänen hankkeidensa ja opetuskokeilujensa lähtökohtana oli aluksi sosiokonstruktivistisen viitekehyksen mukaan suullinen kielentäminen muille, mutta koska isoissa opetusryhmissä mahdollisuuksia suullisen ajatteluprosessin purkamiseen ei ollut riittävästi, oppilaat jäsensivät ajatteluaan

myös kirjallisesti vihkoihinsa. Oman ajatteluprosessin kielentämisessä käsitteet tulevat käyttöön konkreettisesti, niiden hallinta vahvistuu ja samoin myös argumentointitaidot kehittyvät. Joutsenlahti (2009) perustelee kirjallista kielentämistä sillä, että kirjoittamisprosessissa on enemmän aikaa pohtia. Siinä ajattelu selkeytyy, vaatii argumentointia ja syntyy uusi tuotos, johon voi palata ja jota voi muuttaa.

Sosiokonstruktivismin lähtökohtana on juuri tiedon jakaminen ja yhdessä oppiminen. *Sanan lasku* -projektin tutkimushankkeiden ja kandidaatintöiden tutkimustuloksissa ovat korostuneet eri toten matematiikan suullisen kielentämisen positiiviset vaikutukset: oppilaat pohtivat ja perustelevat valintojaan ja ratkaisujaan yhteistyössä, muut refleктоivat omaa osaamistaan. Kielentäessään oppilas huomaa mahdolliset virheensä ja korjaa ne. Opettaja havaitsee kielentämisprosessin kuluessa oppilaan epävarmuuskohdat ja pystyy arvioimaan hänen osaamistaan ja seuraavia oppimistavoitteita. Pedagogiseksi lähtökohdaksi tulisi opetuksessa ottaa yksintyöskentelyn sijaan tiedon jakaminen ja tuottaminen muiden kanssa. Tällaista keskustelemaa oppimistyyliä edellytetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 49-51) hyvältä oppijalta viidennellä luokalla.

Pirjo Kulju (2010, 147-149) ehdottaa kieliopin opetuksen kehittämiseen pedagogisen kieliopin, genrepedagogiikan ja tekstitaitojen yhdistämistä ja hyödyntämistä sekä prototyypisten tapausten käyttöä. Kieliopin opetuksessa niin yleisiä tunnistustehtäviä tulisi viedä eteenpäin miksi-kysymyksiin ja pohtia merkityksiä yhdessä luokan kanssa. Esimerkkinä Kulju käyttää aikamuotojen käsittelyä hahmottamalla niiden suhteita toisiinsa eikä muotoluetteloiden opettamisella. Miksi-kysymyksen tarjoamia mahdollisuuksia pohtivat Erika Korelin ja Heidi

Vasala (2010, 7) kandidaatintutkielmassaan, mutta myös sitä, että miksi-kysymys saattaa jättää ongelmanratkaisun vain nimeämisen ja kuvailun tasolle. Heidän mukaansa tehtävyyppien tulisi mahdollisesti olla enemmän kielen tuottamiseen ohjaavia kuin vain perusteluja vaativia.

Kandidaatintyönsä kieliopin opetuksesta ja oppikirjojen kielioppitehtävien lajityypeistä kirjoittaneet Minna Brusila ja Iida Fagerlund (2010) osoittavat runsaan tutkimusaineistonsa (260 analysoitavaa tehtävää viidennen luokan oppikirjoista) avulla, kuinka vähän alakoulun oppikirjat sisältävät ongelmanratkaisullisia tehtäviä kielitiedon opetuksessa. Valtaosa tehtävistä on tunnistamis-, taivuttamis- ja täydentämistehtäviä. Oppikirjoista ei löytynyt tehtäviä, jotka olisivat liittyneet käsitteiden muodostamiseen tai vahvistamiseen oppilaan omien havaintojen kautta. Opinnäytettään varten opiskelijat rakensivat kolme erilaista ongelmanratkaisuun perustuvaa tehtävää, joita he testasivat. (Esimerkiksi tehtävä 3c: Tutki seuraavaa lausetta ja pohdi, onko kyseessä mennyt aika vai nykyhetki. ”Herneet pomppivat ympäri ruokapöytää.”) Tehtävät käsittelivät verbien pääluokkia (aktiivisia ja passiivisia), taipumista persoonamuodoissa ja aikamuodoissa. Uudenlaisten tehtävien ansiosta oppilaat perustelivat vastauksensa ja pohtivat vastausten järkevyyttä ja samalla myös sanojen merkityksiä ja käyttöyhteyksiä.

Kielentäminen ja kielitieto

Kielitieto sisältää kielen rakentumista ja jäsentymistä koskevia käsitteitä, joita arkikielenkäyttö ei edellytä ja joiden tausta on lainasanoissa (vrt. substantiivi, subjekti, prepositio, pronomini, predikaatti, adverbi, adverbiaali, abessiivi jne.). Toisin on tekstitaidoissa, joissa pääosa sanoista ei vaadi ”kääntämistä” (vrt. otsikko, palsta; mainos, uutinen jne.).

Tosin käsite 'sana' voi tuottaa vielä neljäsluokkalaisellekin ongelmia (vrt. Mäntylä 2004). Tässä mielessä metakielen käsitteet vaativat enemmän opettelua ja harjoittelua, jotta niitä voitaisiin käyttää ajattelun apuna. Käsitteet on kuitenkin opetettava ja opittava, ennen kuin niitä voidaan hyödyntää tekstien analysoinnissa (vrt. Korhonen & Alho 2006b, 78-79). Tieteellisinä käsitteinä ne ovat ainakin alakoululaisille vaikeammin käsitettäviä kuin arkikäsitteet (vrt. Pynnönen 2006, 157-159; käsitteistä Vygotski 1982, 153-206). Juuri tähän käsitteiden ja niiden käytön oppimiseen kielentäminen tarjoaa oivallisen työskentelymetodin.

Ison suomen kieliopin (2004) julkaiseminen kiihdytti keskustelua kieliopista ja käsitteiden opettamisesta, mutta pohdintaa kielitiedon opettamisesta ylipäättään on käyty pitkään. Esimerkiksi vuonna 1982 suomennettu Lev Vygotskin *Ajattelu ja kieli* (1982, 180-193) keskittyi pohtimaan kielitiedon opetuksen merkitystä lapselle ja opetuksen suhdetta abstraktiin ajatteluun. Keskusteluissa 1990-luvulla esitettiin ratkaisuvaihtoehtona pedagogista kielioppia, mutta varsinaista opetusmenetelmäkeskustelua on käyty vähän (vrt. Kieli ja sen kieliopit 1994; Kulju 2010, 145-147; Harmanen & Siirinen 2006). Keskustelut pedagogisesta tai merkityksellisestä kieliopista nojaavat sosiaalisen konstruktivismin viitekehykseen ja kyseenalaistavat behaviorististen opetusmenetelmien käytön opetuksessa (vrt. myös Korelin & Vesala 2010, 8). Tämä on ollut taustalla myös *Sanan lasku* -projektin opetusmenetelmien kehittämisessä. Matemaattisen kielentämisen menetelmää ja erityisesti sen toimijakolmiota opiskelija-opettaja-ryhmä on sovitettu kielitiedon opettamiseen, sillä kielentämisen edut syntyvät motivaatiosta, interaktiosta ja omasta oppimisesta (vrt. Joutsenlahti, Rättyä & Kulju 2010).

Sanan lasku -hankkeen aikana opetusmenetelmien

kehittämisessä kielentämistä on kokeiltu ensimmäisenä kielitiedon opetukseen. Kielitietoon liittyvät ja matemaattiset tehtävät muistuttavat toisiaan, koska molemmissa ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä on usein olemassa oletusratkaisu. Pelkistetyimmillään ratkaisu voi olla yhteenlaskun summa tai lauseenjäsenen nimitys, johon päädytään sääntöjä tai kaavoja seuraamalla. Niiden käytössä on myös selkeitä mahdollisuuksia virhetuotoksiin. Sanaluokkia, sijapäätteitä ja lauseenjäseniä käsittelevissä tehtävissä on pääasiassa ollut kyse nimeämisestä ja luokittelusta sekä käsitteiden nimien ja sisältöjen muistamisesta. Nimeämisen ja tunnistamisen merkitys selviää käsitteiden käytön eli lopulta tekstitaitojen kautta. Voidakseen keskustella omista tai toisten tekstintekijöiden ratkaisuista vaaditaan käsitteiden hallintaa ja niiden käyttöä, esimerkiksi mainos-, uutis- tai runokielen analysoinnissa. (Vrt. Kulju 2010, 143, 147; Hollsten 2009; Leino & Säaskilahti 2010.) Itse asiassa tekstitaitojen entistä vahvempi esiinnostaminen didaktisessa kirjallisuudessa ja opetussuunnitelmissa tuo esiin kielitiedon sekä metakielellisten käsitteiden käytön ja merkityksen.

Kielitiedon opetusta kielentämisen ja strategiamallien avulla

Oma tutkimuskohteeni on kielentämismenetelmän käyttöönotto ja kehittäminen lauseopin opetuksessa. Pohdin, mitä keinoja oppilaiden metalingvististen taitojen kehittämiseen on. Pyrin käynnissä olevassa hankkeessani täsmentämään, mitä kielentäminen tarkoittaa ongelmanratkaisun kehyksessä kielitiedon opetuksessa, erityisesti millaisia strategioita lauseenjäsenten tunnistamiseen, nimeämiseen ja edelleen, millaisia mahdollisuuksia on lauseenjäsenkäsitteiden käytön ja tekstianalyysin yhdistämiseen. Tutkimusaineistonani ovattällä hetkellä opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden tekemät

opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden tekemät sanaluokkia käsittelevät tehtävät ja lauseenjäsenystehtävät, joista tarkastelen lauseenjäsenten nimeämisen pulmakohtia sekä erilaisia ongelmanratkaisumalleja.

Sovellan seuraavaksi sanallisten matemaattisten tehtävien ratkaisumalleja lauseenjäsenten tai sanaluokkien selvittämiseen. Koska miksi-kysymykset eivät ole välttämättä tuottaneet riittävästi perusteluita, rakennan tehtävien ratkaisuun vaihtoehtoisia malleja opetusta varten. Hyödynnän matemaattisen kielentämisen strategisia malleja. Jorma Joutsenlahti on jakanut matemaattisen tiedon käsitetietoon, menetelmätietoon ja strategiseen tietoon (vrt. Joutsenlahti 2005; Joutsenlahti 2009; Joutsenlahti & Kulju 2010, 78). Käsitetiedon osalta äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat ja opetus ovat suhteellisen selkeitä, mutta alakoulun oppilaiden kielitiedon opetuksessa strateginen tai menetelmätieto uupuu käsittääkseni lähes kokonaan. Menetelmätieto eli proseduraalinen tieto käsittää ne vaiheet, jotka on edettävä, ja ne säännöt, jotka on tunnettava, jotta ratkaisuun voidaan päästä. Strategiatieto puolestaan tarkoittaa ongelman ymmärtämisen ja sen ratkaisuun laadittavien polkujen osaamista.

Ongelmanratkaisulähtöisessä opetuksessa esitetyn ratkaisuprosessin vaiheet tulisi tiedostaa ja opettaa oppilaat tiedostamaan ne (ks. Kulju & Joutsenlahti 2010). Eri toten alakoulun opetukseen tulisi lisätä lauseenjäsenten keskinäisten suhteiden tarkastelua ja muiden lauseenjäsenten etsimistä suhteessa predikaattiin. Ongelmanratkaisua teoretisoineen George Polyan (1971) mallia kielioppiin soveltaen esitän prosessin etenemisen seuraavasti:

- 1) ongelman ymmärtäminen (esim. pelkistettynä: objektin etsiminen)
- 2) suunnitelman laatiminen (esim. sanakimppujen etsiminen, sanojen merkitys, muoto, sanaluokka, taipuminen sijoissa)

- 3) suunnitelman toteuttaminen ja
- 4) tulosten tarkastaminen.

Matemaattisissa kielentämistehtävissä on Joutsenlahden (2009) mukaan löytynyt seuraavat mallit, joissa matematiikan symbolikieli vaihtelee eri tavoin luonnollisen kielen kanssa: standardimalli (pelkästään matemaattisen symbolikielen avulla $2+5=7$), kertomusmalli (ensin laskin omenat 2, sitten päärynät 5 ja lopuksi laskin kaikki yhteen $2+5 = 7$), tiekarttamalli (ensin aion laskea omenat, sitten päärynät, ja lopuksi lasken kaikki yhteen, matemaattisen kielen toimitukset) ja päiväkirjamalli (jossa ensin suoritetaan laskutoimituksen ensimmäiset vaiheet, kerrotaan siitä ja jatketaan eteenpäin).

Lauseenjäsentehtävien opettamiseen soveltuisi parhaiten tiekarttamallin soveltaminen - eli tehtävän suorittamisen ennakkokuvailu. Sen tulisi sisältää samoja kohtia kuin ongelmanratkaisuprosessin 2-vaiheessa. Esimerkiksi lauseenjäsenten nimeämiseen liittyvä perusteluvastaus voisi sisältää seuraavat vaihteet:

- sanakimppujen (eli lausekkeiden) etsiminen
- sanakimppujen merkityksen tarkastelu (teko, tekijä, kohde, paikan, ajan tai tavan ilmaiseminen)
- yksittäisten sanojen muodon tarkastelu: a) sanaluokka, b) taipuminen sijoissa tai c) aikamuodoissa)
- lauseenjäsentehtävien nimeäminen predikaatista aloittaen

Suunnitelman toteuttamisen jälkeen seuraa 4-vaihe eli tulosten tarkastaminen esimerkiksi opittuihin prototyyppeihin lauseisiin verraten. Sen strategioina voi harjoitella a) sananvaihtoa, b) aikamuodon vaihtoa ja c) kielteisen tai kysymyksen lauseen muutosta väitelauseeksi. Korelin ja Vesala (2010, 25) puolsivat tämän strategian käytön vaikuttavuutta. Tarkistusvaiheessa oppilas joutuu argumentoimaan valintansa. Tulosten tarkastaminen sisältää keskustelua oppilasparien ja oppilasryhmien kesken, jota seuratessaan opettaja pystyy

selvittämään, missä vaiheessa oppilaat ovat käsitteiden ymmärtämisessä ja käytössä. Opettajan on mahdollista poimia keskusteluista erityisesti merkityksiin liittyviä aiheita, joiden kautta luokkahuonekeskustelussa voidaan keskustella vaikkapa sanaluokkien häilyvyydestä (vrt. Korhonen & Alho 2006, 109) tai siirtyä sujuvasti tekstitaitojen puolelle ja esimerkiksi tekstissä esiintyvien asenteiden tarkasteluun (vrt. Leino & Sääskilahti 2010).

Tällaisessa mallissa voidaan ottaa huomioon oppilaiden taitotaso ja lähestyä lauseita ja lauseenjäsieniä sopivimmalla tavalla. Pienimpien oppilaiden kanssa käsitteet voivat olla arkikäsitteitä ja aidot käsitteet ottaa käyttöön myöhemmin (vrt. Pynnönen 2006).

Opiskelijoilla teettämäni tehtävän ja sen analysoinnin perusteella seuraavanlainen ongelmanratkaisun mukainen strateginen malli toimi parhaiten:

- predikaattien etsiminen ja pääluokan tunnistaminen sekä mahdollinen uudelleenreititys subjektin etsimiseen (jos passiivinen predikaatti, ei subjektia etsitä)
- lauseiden erottaminen (pää- ja sivulauseet finiittimuotoisten verbien avulla, yhteisten lauseenjäsenten etsiminen)
- lausetyyppien tunnistaminen (transitiivi-, intransitiivilauseet ja kopulalauseet, tai olemassaololause, omistuslause ja tuloslause)
- sanakimppujen (eli substantiivi-, adjektiivi-, adverbi sekä pre- ja postpositiolausekkeiden) etsiminen
- sanakimppujen merkityksen tarkastelu (teko, tekijä, kohde, paikan, ajan tai tavan ilmaiseminen)
- yksittäisten sanojen muodon tarkastelu: a) sanaluokka, b) taipuminen sijoissa tai c) aikamuodoissa
- lauseenjäsentehävien nimeäminen.

Lopuksi

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen esitys kielentämisestä avautuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) hieman toisin kuin matematiikan oppiaineen kohdalla, jossa lähtökohtana on matemaattisen ajatteluprosessin kielentäminen. Pirjo Kulju ja Jorma Joutsenlahti ovat tutkineet aineiden opetussuunnitelmien yhteneviä tavoitteita, ja he nostavat esiin metataidot (ajatusten kertominen ja perustelu, päättelytaidon kehittäminen sekä taito ilmaista ratkaisuun ja näkemyksiään). (Kulju & Joutsenlahti 2010.) Opetussuunnitelmissa matematiikan osalta käsitteiden osaaminen ja hallinta on itse asiassa määritelty laajemmin ja tarkemmin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden laajassa ainekokonaisuudessa. Kielitiedon opettamisen näkökulma vaatisi ehkä opetussuunnitelmalta eksplisiittisempää lähestymistä kuten matematiikan osuudessa, jossa toisen luokan päätyttyä ”oppilas osoittaa matematiikkaan liittyvien käsitteiden ymmärtämistä käyttämällä niitä ongelmien ratkaisussa sekä esittämällä että selittämällä niitä toisille oppilaille ja opettajille”. (Vrt. Joutsenlahti 2003, POPS 2004, 157.) Matematiikan opetussuunnitelma nostaa siis esille kommunikatiivisen elementin, kun oppilaan on osoitettava ymmärrystään esittämällä ja selittämällä käsitteitä toisille oppilaille ja opettajille.

Käsitteiden osalta vieraiden kielten opetuksessakin (A-kieli) mainitaan keskeisissä sisällöissä (luokilla 3-6) substantiivien ja adjektiivien sekä yleisimpien pronominiinien ja prepositioiden käyttö ja keskeinen lauseoppi (POPS 2004, 139). Alakoulun englannin kielen oppikirjoista löytyy pronominiinien kohdalla jo termi indefiniittipronomini. Eikö yhtä lailla äidinkielen, erityisesti kielitiedon osalta tulisi eritellä käsitteiden käyttöä?

Spiraalimainen kielitiedon opetus opetussuunnitelmi-

en ja oppikirjojen mukaisesti kertaa aiemmin opittua nimeämis- tai tunnistamistehtävin. Oppilailta tulisi vaatia mekaanisten alleviivaus- tai rengastustehtävien sijaan perusteluita siitä, kuinka he tehtäviä ratkaisevat. Alakoulun oppikirjoissa saatetaan käsitellä kappaleen verran ainoastaan subjektia tai objektia, muttei välttämättä liitetä sitä predikaattiin tai tarkastella näiden suhteita toisiinsa. Erityisesti alakoulun oppikirjojen tehtävissä lauseenjäseniä etsitään yksitellen eikä niiden suhteita tai sidosta toisiin lauseenjäseniin käsitellä.

Jotta oppilaat pystyisivät kehittymään ja etenemään käsitteiden hallinnassa, tulisi oppilaiden osaamista harjaanuttaa ja diagnostisoida jaksojen alussa kielentämistehtävällä; mitä oppilaat osaavat ja missä on aukkoja. Suullisesti pareittain tai ryhmissä kielennettäessä oppilaat myös oppivat toisiltaan ja voivat purkaa käsitteitä arkikielelle. Korelinin ja Vesalan (2010, 24) opinnäyte osoitti kielentämisen toteutuksen pareittain olevan sekä hyödyllistä että motivoivaa. Samanlaisen tutkimustuloksen saivat myös matematiikan suullista kielentämistä tutkineet Jaana Mansikka-aho ja Saara Sirén (2010, 33-38).

Siltakohtana 6.-7. luokan siirtymävaihe olisi myös oivallinen kohta kerrata kielentämällä luokan kielitiedon tuntemus ja käsitteiden hallinta sanaluokkien ja lauseenjäsenten osalta. Oman merkityksensä tälle luo vieraiden kielten opetus, jossa sanajärjestyksen säännöt perustuvat lauseenjäsenten tuntemiseen (esim. kieltosanan paikka sivulauseessa ruotsin kielessä).

Kun kielentämisessä käytetään lähtökohtana oppilaiden (omia) tekstejä, voidaan tarkastella myös heidän omien tuotostensa sanavalintoja ja ilmaisujen kirjoa. Lauseenjäsenyksen osalta ne tuovat enemmän haastetta ja mahdollisuuksia keskusteluun, koska ne eivät jää oppikirjatehtävien tavoin prototyyppien tasolle (vrt. Korhonen & Alho 2006a, 110).

Kirjoittamisen strategiataitoja on harjoitettu ainakin koko prosessikirjoittamiskäytännön ajan, varmasti sitä ennenkin. Oppilaat ovat voineet rakentaa tekstiään juonikarttojen, henkilökarttojen tai -mandaloiden avulla (vrt. mm. Linna 1994; Puranen 1998). Yhtä lailla lukemista harjoitetaan ajatus- ja käsitekarttojen avulla. Kielitiedon puolella on myös otettava käyttöön menetelmä- ja strategiatiedon opettaminen sekä strategisen tiedon käytön avaaminen muille oppilaille ja opettajille kielentäen. Oppilaille tulisi opettaa strategisia malleja (luokka-asteittain sovellettuna), miten lauseenjäsennys etenee. Erityisesti alakoulun puolella menetelmätiedon opettaminen ja erilaisten mallien käyttäminen siirtää kielitiedon nimeämisestä ja tunnistamisesta käytön puolelle. Käsitteiden käyttöä kuitenkin vaaditaan oppilailta koko ajan lisääntyvässä tekstitiedon opetuksessa.

Lähteet

- Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 38, 2009.
Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 40, 2010.
Alho, Irja & Korhonen, Riitta. 2007. Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. Teoksessa Grünthal, Satu ja Harjunen, Elina (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: SKS, 88-106.
Alho, Irja & Kauppinen, Anneli. 2009. Käyttökielioppi. Helsinki: SKS.
Brusila, Minna & Fagerlund, Iida. 2010. Ongelmana kielioppi. Tutkimus ongelmanratkaisun mahdollisuuksista äidinkielen kieliopin opetuksessa sekä oppikirjojen kielioppitehtävien tehtävyytyypeistä. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos
Harmanen, Minna & Siirainen, Mari. 2006. Lukijalle. Teok

- nessa Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.), Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX., 5—10.
- Hollsten, Anna. 2009. Keisarin uudet vaatteet? Kirjallisuuden tutkimuksen ja tekstitaitojen suhteesta. Teoksessa Harmanen, M. & Takala, T. (toim.) Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaloja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009, 26—36.
- Iso suomen kielioppi. 2004. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Joutsenlahti, Jorma. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa Virta, A. & Marttila, O. (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Joutsenlahti, Jorma. 2005. Lukiolaisen tehtävääorientoituneen matemaattisen ajattelun piirteitä 1990-luvun pitkän matematiikan opiskelijoiden matemaattisen osaamisen ja uskomusten ilmentämänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1061.
- Joutsenlahti, Jorma. 2009. Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työskentelyssä. Teoksessa Kaasila, R. (toim.) Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7.-8.11.2008. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 9, 71—86.
- Joutsenlahti, Jorma & Kulju, Pirjo. 2010. Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin. Teoksessa Ropo, E., Silfverberg, H & Soini, T. (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja, 77—90.
- Joutsenlahti, Jorma, Rättyä, Kaisu & Kulju, Pirjo. 2010. Matematiikan kielentäminen peruskoulun opetuksen tukena. Esitelmä symposiumissa ”Matematiikan ja luon-

- nontitieteiden opetuksen tutkimuksen päivät”. Tampere 14.-15.10.2010.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. 1994. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Korhonen, Riitta & Alho, Irja. 2006a. Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen. Teoksessa Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, 103—126.
- Korhonen, Riitta & Alho, Irja. 2006b. Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, 71—92.
- Korelin, Erika & Vesala, Heidi. 2010. ”Se on niinku menneisyyttä”. Laadullinen tutkimus äidinkielen kieliopin suullisesta kielentämisestä viidennellä luokalla. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kulju, Pirjo. 2010. Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet. Teoksessa Lindfors, E. & Pullinen, J. (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 141—156.
- Kulju, Pirjo & Joutsenlahti, Jorma. 2010. Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla oppiaineina voisi olla toisilleen? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen ja matematiikan taidoista, opiskeluasenteista sekä sukupuolistereotyyppioista. Teoksessa Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini, T. (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja, 163—178.
- Lappalainen, Hannu-Pekka. 2003. Osaat lukea - miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten

- arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, Hannu-Pekka. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, Jaakko & Säaskilahti, Minna. 2010. Kieliopin keinoin asenteita analysoimaan. Teoksessa Törmälehto, T. (toim.) *Maailma tuli tunnille. Kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2010*, 71—84.
- Linna, Helena. 1994. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Prosesikirjoittaminen. Helsinki: WSOY.
- Mansikka-aho, Jaana & Sirén, Saara. 2010. Mieti uudelleen ja sano! Viidennen luokan oppilaiden matematiikan suullinen kielentäminen parityöskentelyssä. Kandidaattitutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Mäntylä, Katja. 2004. Ilo on aika yleistä - lapset kielitieteen termejä soveltamassa. Teoksessa Muikku-Werner, P. & Stotesbury, H. (toim.) *Minä ja kielitiede - soveltajan arki.. AFinLAN vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62*, 43—54.
- Puranen, Ulla. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen: kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: FinnLectura.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Polya, George. 1971. *How to solve it? A new aspect of mathematical method. Second edition.* Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Pynnönen, Marja-Liisa. 2006. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.) *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton*

vuosikirja XLX, 155—168.

Savolainen, Katri. 2005. Äidinkielen pedagogiikan näkökulma Isoon suomen kielioppiin. *Virittäjä* 4/2005, 594-599.

Vygotski, Lev. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: Weilin + Göös.

Katri Sarmavuori ja Nina Maunu

Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa — lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset

Kieliopin opetus on koettu ongelmalliseksi kauan eikä sen uudistamiseksi ole esitetty juurikaan mitään uutta. Uudet kieliopilliset käsitteet, joita on keksitty deskriptiivisen aikuisten kieliopin kuvaukseen, eivät selvennä koulukielioppia. Pedagogisen kieliopin tutkimus vaatii empiiristä koululuokan seuraamista. Vuonna 2008 alkanut seurantatutkimus, jossa verrattiin perinteisen kieliopin luokkia ilmaisu- ja draamamenetelmiä käyttäviin koeluokkiin, kesti kolme vuotta. Uusi kielioppi nimettiin toiminnalliseksi kieliopiksi. Sen tuloksista kerrotaan tässä peruskoulun luokilta 7—9. Avainsanat: *Kokeellinen tutkimus, kielioppi, asenteet*

Oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus muuttaminen murrosikäisillä suositummaksi ja mieluisammaksi ei ole helppo tehtävä. Asteet muotoutuvat paljolti jo alakoulun aikana. Varsinkin kielioppi on osa-alue, josta tulee helposti kuivaa ja elämälle vierasta. Kiinnostavampaa on silloin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Draaman tulo oppiaineen sisältöihin on luonut edellytykset myös elävemmän otteen löytämiseen.

Siihen ankkuroitumiseksi oppiaineessa aloitettiin pedagogisen kieliopin kehittelyn kokeilu. Kilonpuiston koulussa FM Nina Maunu, joka oli pitkään opettanut myös ilmaisutaitoa, otti kokeiltavaksi draamamenetelmien soveltamisen kieliopin käsitteiden opiskeluun. Kokeilu alkoi seitsemännellä luokalla vuonna 2008. Kokeilu ja pedagogisen kieliopin etsintä rakennettiin koe- ja vertailuryhmä -asetelman pohjalle. Sa-malta paikkakunnalta valittiin perinteisen kieliopin käyttäjäluokat, joiden asenteita ja oppimistuloksia verrattiin draamamenetelmiä käyttäviin luokkiin. Keväällä 2011 oppilaat olivat yhdeksännellä luokalla. Vertailuryhmissä oli samat opettajat. Kilonpuiston kokeilussa oli ollut yksi välivuosi Nina Maunun äitiysloman vuoksi. Kun hän palasi kouluun syksyllä 2010, alkoi kokeilu kahdeksannella luokalla lauseopin osalta.

Seitsemännen luokan sanaluokkien ja sijamuotojen opiskelu oli sujunut hyvin draamamenetelmillä. Niiden mukana löytynyt uusi kielioppi nimettiin toiminnalliseksi kieliopiksi, sillä kieliopin abstraktit käsitteet nivottiin vuorovaikutuksellisiin harjoituksiin. Seitsemäsluokkalaiset olivat hyvin vastaanottavaisia ja suhtautuivat kokeiluun hyvin myönteisesti. Heillä sekä asenteet että oppimistulokset paranivat opiskelun edetessä. Vuoden kokeilun jälkeen kaikki seitsemäsluokkalaiset toivoivat ilmaisumenetelmien jatkamista. Heidän mielestään niiden avulla oppi paremmin kuin pelkästään kirjan tehtäviä tekemällä.

Uutena haasteena oli kokeilla lauseopin käsitteiden soveltuvuutta toiminnallisen kieliopin harjoitteluun. Kun Nina Maunu palasi vuoden äitiyslomalta, hän aloitti kokeilun Kilonpuiston 8. luokalla. Luokka ei ollut aiemmin käyttänyt ilmaisumenetelmiä, joten sen suhtautumisen ei voitu olettaa olevan yksinomaan myötämielinen. Kriittisyyttä ilmenikin luokan poikaoppilailla.

Uuden menetelmän kehittäminen on tuottanut runsaasti

artikkeleita, myös täydennyskoulutustilaisuuksia on pidetty. Niissä opettajille on kerrottu uusista menetelmistä. Nina Maunun ja neljännellä luokalla sanaluokkien toiminnallisia menetelmiä käyttäneen Helena Tommolan videoita on näytetty. Nina Maunu on tehnyt opettajille verkkoharjoituksia. Helsingin Sanomissa oli artikkeli hänen toiminnallisista menetelmistään (Tulonen 2010). Nina Maunu ja Katri Sarmavuori kävivät Kööpenhaminassa 1.12.2010 Pohjoismaisessa konferenssissa, AD-symposiumissa Turussa 11.2.2011 ja IAIMTE:n kongressissa Hildesheimissa (Saksa) 15.-17.6.2011 kertomassa toiminnallisesta kieliopista. Uusi menetelmä oli esillä pedagogisilla messuilla Espoossa 9.4.2011. Nina Maunu pitää työpajan äidinkielen opettajien foorumissa Helsingissä 2.8.2011 toiminnallisesta kieliopista. Kokeiluun liittyvät kirjoitukset ovat tämän artikkelin lopussa.

Kieliopin opetuksen tutkimus ja ongelmat

Kieliopin opetuksen tutkimus ei ole ollut erityisen suosittua. Kieliopin hyötyä on kyseenalaistettu. Sen peruskäsitteiden oppimista on kuitenkin pidetty yleissivistykseen kuuluvana, joten kielioppi on säilynyt opetussuunnitelmassa ja oppikirjoissa. Eric-tietokannasta löytyi 200 tutkimusviitettä kieliopin opetuksesta. Kieliopin on uskottu edistävän kirjoittamista, joten siihen liittyviä tutkimuksia on tehty edelleen (Sipe 2006, Dean 2008, Massey 2011, Smagorinsky ja muut 2011). Kieliopin opetuksesta on ilmestynyt kirjoja ja artikkeleita, joista opettajan toivotaan saavan virikkeitä opetukseensa (Hassan 2001, Haussamen 2003, Smith 2003, Kolin & Hancock 2005, House 2009, Sinclair 2010).

Tässä tutkimuksessa teoriataustaksi on esitetty toiminnallisia menetelmiä (Sarmavuori 2009, 49-50) ja draamateoriaa (Sinivuori 2007). Myös flow-

näkemyks esitetään edistämään oppilaan motivoitumista ja sitoutumista harjoituksiin. Yhteisölliseen vuorovaikutukseen kiinnittyminen on edellytyksenä draamaharjoitusten onnistumiselle. Flow-kokemuksellisuutta esitellään seuraavassa luvussa. Ennen sitä muotoillaan tälle raportille tutkimusongelmat.

Asenteet

1. Millaista on oppilaiden suhtautuminen äidinkieleen, sen osa-alueisiin ja erityisesti kielioppiin? Tapahtuuko kolmen vuoden aikana muutoksia? Miksi äidinkielestä pidetään tai ei pidetä?
2. Millaiset ovat oppilaiden kokemukset toiminnallisesta kieliopista ja asenteet sitä kohtaan?

Lauseoppi

3. Miten lauseopin käsitteitä voidaan opiskella toiminnallisesti?
4. Miten mieluisiksi ja hyödyllisiksi oppilaat kokevat lauseopin harjoitukset?

Koska tämä raportti käsittelee yläkoulun kolmen vuoden aikaisten asenne- ja oppimiskokemusten kehitystä, alkuperäisen koe- ja vertailuryhmä –asetelman mukaiset koulut ja niiden luokat käytiin mittaamassa vielä 9. luokan lopussa. Tavoitteena on toiminnallisen kieliopin kehittäminen.

Flow oppimisen edistäjänä

Tieto ja tunne siitä, että oppilailla on oppiessa hauskaa, motivoi opettajaa käyttämään toiminnallisia menetelmiä. Menetelmiä on useampi oppilas kehunut oppituntien

ulkopuolella ja kyselyissä luokkahengen parantajiksi, eli ne toimivat parhaimmillaan ryhmäyttämisen tukena, turvallisen oppimisilmapiirin mahdollistajina, koska pienempiinkin häiriöihin vuorovaikutustilanteissa on opettajan syytä — ja helpompi — puuttua heti. Kun vuorovaikutustilanteet saadaan turvallisesti toimimaan, oppilaat kokevat iloa yhteisöllisyydestä sekä voimaantuvat. Toiminnallisten menetelmien käyttö mahdollistaa oppimisessa flow-kokemuksen synnyn.

Mihály Csikszentmihályin Flow-teoriaa (englantinkielinen alkuteos 1990) on lainannut myös Tero Toivanen (2005): Csikszentmihályi puhuu autotelisestä kokemuksesta, joka rakentuu tekijänsä sisäisillä ehdoilla. Sen vastakohta on eksotelinen, joka tarkoittaa ulkoapäin ohjattua. Autotelinen kokemus synnyttää ns. flow-kokemuksen, jolle on ominaista, että tekeminen sinänsä on tavoite. Flow-kokemus (ajan riento tai virta) syntyy seuraavien ehtojen vallitessa:

1. Tehtävä tai asia on haastava, riittävän vaativa ja mielenkiintoinen.
 2. Toiminta ja tietoisuus sulautuvat yhteen.
 3. Toiminnalla on selkeät tavoitteet ja siitä tulee palautetta.
 4. Tehtävä vaatii keskittymistä.
 5. Toiminta antaa kontrollin tunnetta.
 6. Minätietoisuus katoaa.
 7. Ajan merkityksen katoaminen tai muuttuminen.
- (Toivanen 2005, 48-53.)

Opettajan tehtävänä on motivoida oppilas opiskelemaan kyseistä oppiainesta. Kun opiskeltavaan asiaan yhdistetään sosiaalinen peli, leikki tai muu toiminnallinen ajatusten aktivoija, tehtävä koetaan yleensä haasteellisena ja mielenkiintoisena, koska se tarjoaa uudenlaisen, ennestään tuntemattoman näkökulman opittavaan asiaan. Oppija saa olla itse rakentamassa omaa oppimistaan eli vaikuttamassa omaan oppimiseensa. Hänestä tulee merkityksellinen,

voitaisiin sanoa myös näkyvä, sekä itselle että muille, ja hänen vastuunsa oppijana kasvaa.

Kun oppija pistetään miettimään opittavaa asiaa omasta näkökulmastaan, hänen tietoisuutensa sekä toimintansa saattavat parhaimmillaan ns. sulaa yhteen. Koska toiminnallinen tehtävä vaatii keskittymistä, oli mukana piirtämistä, laulamista tai vaikka leikkimistä, oppilaan on helpompi unohtaa oma roolinsa luokkatilanteessa sekä jopa unohtaa, että on parhaillaan oppimassa. Flow-tilan koettuaan hän huomaa usein vasta myöhemmin, että on oppinut.

Sosiaalinen toiminta lisää tehtävän tekemisessä kontrollin tunnetta. Myös annetun tehtävän selkeät raamit, ns. fokus yhteen asiaan kerrallaan, esimerkiksi kielten rakenteita opiskellessa verbien aikamuodot tai yksi aikamuoto, helpottavat oppimista, joka aina kuitenkin kaipaa kontrollia. Kun toiminnalla on selkeät tavoitteet, toiminnan fokus eli päämäärä pysyy hallinnassa ja aina harjoituksen lopuksi opitusta keskustellaan eli siitä saadaan — sekä saadaan antaa — palautetta.

Flow-kokemuksen ehtoihin kuuluu vielä ajan merkityksen katoaminen tai muuttuminen. Kun oppilas keskittyy toimintaan ja siinä olevaan selkeään päämäärään, hän voi paitsi ns. liukua osaksi opetusta ja unohtaa itsensä, myös ajan. Yhtäkkiä tunti onkin mennyt nopeasti. Opettajan kannattaa muistaa, että hyvä oppimiskokemus voi poikia lisää oppimisen riemua, sillä usein on totta, ettei toiminnallisesti opiskeltava ainesmäärä voi olla niin suuri kuin pelkästään kirjasta lukemalla opittava. On kuitenkin huomattu, että toiminnallisen oppitunnin jälkeen oppilas tarttuu läksyihin suuremmalla mielenkiinnolla eli hänestä tulee itsenäisempi opiskelija ja hän saapuu seuraavallekin äidinkielen tunnille uteliaana hymyillen. Muutamassa palautepaperissa on myös lukenut, että jo aamulla herätessään oppilas muistaa päivän viimeiset äidinkielen toiminnalliset tunnit, joita alkaa siitä

hetkestä lähtien odottaa.

Predikaatin harjoittelu alkaa

Kilonpuiston koulun 8. luokalla kokeiltiin ilmaisu- ja draamamenetelmien käyttöä lauseopin käsitteiden harjoitteluun. Tuntien aloituksena opettaja strukturoi harjoiteltavana olevaa käsitettä, hän otti esiin keskustellen oppilaiden kanssa käsitteen keskeiset piirteet. Sen jälkeen oli käsitteeseen liittyviä ilmaisumenetelmiä. Esimerkiksi predikaatista opettaja kertasi oppilaiden kanssa tunnuspiirteet aktiivisuus vs passiivisuus, persoonamuodot, myönteisyys vs kielteisyys, yksikkö vs monikko, aikamuodot. Opettaja piirsi tauluun ison **P:n**, josta hän lähti ellolistamaan predikaattia. **P** täydennettiin ihmishahmoksi.

Oppilaat kirjoittivat vihkoon

aktiivi / passiivi kädet, käsi ylös = aktiivi, käsi alas = passiivi

persoonat kiharat (minä on yksi hiuskiehkura, sinä toinen jne; 7. kiehkura valuu alas, se on passiivi)

myönteinen / kielteinen (huulet, myönteinen = hymysuu, kielteinen mutristunut huuli)

yksikkö / monikko (jalat: jalka edessä on tulevaisuus, jalka taakse kuvaa mennyttä)

aikamuodot mennyt ja tämä hetki /tuleva (kengät)

P:n keskelle tulee sydän. Ilman predikaattia ei ole lausetta. Sydän sytyttää valon sydämen muotoiseen silmään.

Predikaatilla on sydänsilmä. Sen pitää nähdä omansa. Siltä vaaditaan monia ominaisuuksia. Jokaisella sanalla lauseessa on tehtävä. Nyt tutkitaan predikaatin luonnetta.

Predikaatin luonteenpiirteitä:

Predikaatin (verbi) tehtävänä on TEKEMINEN, TOIMIMINEN, joten...

Predikaatin LUONNE on...

MOOTTORI, KÄYNNISTÄJÄ (lauseen sydän)

JOUSTAVA (taipuu persoona- ja aikamuodoissa),

jakaantuu jopa kolmeen osaan, esim. ei ole ollut

YHTEISTYÖKYKYINEN (yhdistyy joskus subjektin kanssa, esim. *laulamme, kirjoitat; minä juoksen*)

JOHTAJA (muuta lauseenjäseniä ei ole ilman predikaattia, muut lauseenjäsenet eivät ryhdy toimimaan ilman predikaattia; predikaatti etsitään lauseesta ensimmäisenä)

ITSENÄINEN (voi esiintyä ja toimia yksin lauseessa, esim. *Sataa. Tuulee, Olen. Juoksit. Olette opiskelleet.*)

SELKEÄ HUONO PUOLI: AIHEUTTAA RIIPPUVUUTTA (lausetta ei ole ilman predikaattia; muut lauseenjäsenet ovat riippuvaisia sen olemassa olost)

Pohdintaa predikaatin luonteenpiirteistä

— miksi se on sellainen kuin on?

— millainen on hyvä johtaja tai ohjaaja?

— mistä predikaatti haaveilee?

— mitkä puolet predikaatissa voivat ärsyttää ja miksi?

MILLOIN OLET KOKENUT OLLEESI ”TODELLINEN PREDIKAATTI”?

A) Keskustele parin kanssa (2 min)

B) 3—5 hengen ryhmät kertovat tarinansa toisilleen ja valitsevat yhden, josta he tekevät pienen improvisaation (5 min)

C) Jokainen ryhmäläinen kirjaa vihkoonsa (2 min)

Roolit:

Predikaattitarinamme:

D) Improvisaatiot esitetään, jonka jälkeen jokainen katsoja kirjaa vihkoonsa predikaatit (esim. *katsoo, syövät, lähdetään, ulkoiluttaa*)

E) Yleisö kuvaa näkemäänsä predikaattitarinaa predikaattiverbillä

eli improvisaatio saa tulkintansa

F) Impron tekijät kuvaavat oman improvisaationsa (mitä tapahtui)

Muista lauseenjäsenistä oli vastaavanlaisia harjoituksia. Jakson jälkeen oppilaat saivat arvioida niiden mieluisuutta ja hyödyllisyyttä.

Lauseenjäsenten harjoitusten mieluisuus ja hyödyllisyys

Oppilailta (kahdeksasluokkalaisia 24) pyydettiin arvio kustakin harjoituksesta niiden mieluisuuden ja hyödyllisyyden mukaan. Koko luokan keskiarvot olivat seuraavat:

Mitä olet pitänyt seuraavista harjoituksista, joiden avulla on opeteltu kielioppia?

Arvioi **A-kohtaan mieluisuus** ja **B-kohtaan harjoituksen hyödyllisyys** (5 = erittäin mieluisa/hödyllinen, 4= melko mieluisa/hyödyllinen, 3=en osaa sanoa, 2 = melko epämieluisa/hyödytön, 1 = erittäin epämieluisa/hyödytön)

Predikaatti

1. Predikaattipiirroshahmon piirtäminen vihkoon A
3,09 B 2,86

2. Predikaatin **luonteenpiirteet** ja pohdinta parin kanssa

”Milloin olet kokenut olleesi todellinen predikaatti?”

A 2,81 B 2,55

3. Tästä aiheesta pienryhmässä **improvisaatioesitys** A 3,64 B 3,0

4. Predikaattipatsas A 2,91 B 2,77

Subjekti

5. Subjekti-improvisaatioesitys ”Miltä tuntuu tulla syrjityksi ja löytää oma elämä?” (noin 4 hengen ryhmissä) A 3,38 B 3,14

Objekti

6. Objektikehukuja A 3,10 B 2,70

7. Objektin sijamuodot hernepusiharjoituksena A 3,91 B 3,68

Predikatiivi

8. Lue ääneen omat predikatiivilauseet, jotka tehty mallin mukaan A 3,00 B 3,14

Predikaatti, subjekti, objekti, adverbiaali

9. Improvisaatioesitys eläytyen lauseenjäsenen rooliin A 3,59 B 3,45

Harjoitusten hyödyllisyyden arviointia ja muuta palautetta:

- Ilmaisuharjoitukset olivat paljon hauskempi tapa oppia. Oppiminen tuli vähän huomaamatta ja jaksoi oppia paljon paremmin. Toivottavasti tämä tapa otetaan koulussa käyttöön pian. Äidinkielen tunneilla alkoi odottaa milloin on taas kielioppia että olisi näitä kivoja harjoituksia.
- Jotkin harjoitukset ovat hyviä ja opettavia. Hernepusiheitto ja ilmaisutaito ovat olleet kivoimpia tehtäviä.
- Jotkut harjoitukset ovat olleet hyödyllisiä ja kivoja.
- Harjoitukset olivat hyödyllisiä ja mukavia. Oli

- hauskaa tehdä niitä tehtäviä ja opin paljon.
Näytelmiä olisi voinut tehdä enemmän.
- Harjoituksista ei ollut minulle paljon hyötyä, mutta jotkut olivat kivoja (tyttö)
 - Jotkut harjoitukset esim. hernerussiharjoitus oli hyödyllinen ja tosi hauska! Toista en taas ymmärtänyt miten ne edes liittyivät lauseenjäseniin. Mutta lopputulokseksi sanoisin että oli hauskaa ja hyödyllistä!
 - En ymmärrä, miksi pitää osata koota lause joillain adverbiaaleilla, predikatiiveilla jne. Ne voisivat olla vain esim. subjektin kuvaaja, tekijä (pred.) (poika)
 - Kyllä ne kirjat voittaa
 - On kivaa kun tehdään muitakin kielioppiharjoituksia kuin vain kirjasta pänttäämistä. On silti syytä myös osittain opiskella ja tehdä tehtäviä kirjasta. Improvisaationäytelmät eivät olleet kauhean kivoja, koska en ole hirveän hyvä näyttelemään. (tyttö)
 - Kyllä se ilmaisutaito tavallisen kirjasta lukemisen päihittää helposti.
 - Ihan OK. Ei tarvitse kirjoittaa eikä lukea. Ilmaisuu oli ihan kivaa (poika)
 - Harjoitukset ovat paljon mukavampia ja ne opettavat suurin piirtein saman verran (poika)
 - Piirrokset olivat aika turhia ja niistä ei oppinut mitään (poika)
 - Aika hyödytöntä, koska tämä toimisi paremmin alasteella (poika)
 - Kielteisiä 2 (poikia)

Asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita kohtaan alku-, väli- ja loppumittauksessa

Oppilailta mitattiin 8. luokan alussa syyskuussa sekä edelleen marraskuussa ja lopuksi toukokuussa asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita kohtaan.

Taulukko 1. Kahdeksasluokkalaisten asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita kohtaan

	Alkumittaus	Välimittaus	Loppumittaus
Lukeminen	3,14	3,59	3,29
Kirjoittaminen	2,57	2,68	3,08
Kielioppi	2,33	2,41	2,13
Kirjallisuus	2,62		2,54
Ilmaisuharjoitukset	4,09	4,05	3,25
Näytelmän tekeminen	4,09	4,18	3,5
Viestintä (media)			3,25

Asennemittauksissa osa-alueiden mieluisuus laski vuoden mittaan muissa paitsi kirjoittamisessa. Tässä mittauksessa kieliopin mieluisuus ei tullut esiin kuten sen sijaan loppukyselyn myöhemmissä kohdissa.

Asenteet ilmaisu- ja draamamenetelmien käyttöä kohtaan

Kahdeksasluokkalaisten asenteet toiminnalliseen kielioppiin olivat myönteiset, kun niitä selvitettiin kysymällä seuraavasti: *Mitä mieltä olet kieliopin opettamisesta ilmaisu- ja draamamenetelmiä käyttäen?* Kysymystä seurasi väite *Olen pitänyt niistä.* Väitettä sai arvioida asteikolla 1—5. Näin arvioituna keskiarvoksi tuli tytöillä 3,69, pojilla 2,7 ja yhteensä 3,26.

Taulukko 2. Mitä mieltä olet kieliopin opettamisesta ilmaisu- ja draamamenetelmiä käyttäen? Olen pitänyt niistä (5 = erittäin mieluisaa)

	Arvio					Keskiarvo
	1	2	3	4	5	
Tytöt		1	4	6	2	3,69
Pojat	1	3	4	2		2,7
Yht.	1	6	11	12	2	3,26

Ilmaisu- ja draamamenetelmien käytöstä kieliopin opetuksessa kysyttiin lopuksi kyllä- tai ei-arviota sen mukaan, oppiiko niiden avulla paremmin kuin vain kirjan tehtäviä tekemällä. Tähän kysymykseen tytöistä 10 vastasi kyllä ja kolme ei. Pojista kyllä vastasi kolme ja kahdeksan ei.

Oppilaita pyydettiin merkitsemään avokysymyksenä mieleen jääneitä hyviä harjoituksia.

Vastauksia tuli seuraavasti:

Hernepussien heitto	9
Ind., imperat. yms. harjoitukset	2
Modus-tehtävät	
Kahvila-keskustelu	
Kunniakuja	
Objektijutut	
Lähes kaikki jutut	
En muista	9

No suuri osa oli erittäin turhia vaikka lähdinkin niihin optimistisena. Ei tule mitään oikeasti hyödyllistä mieleen.

Yhdeksänsien luokkien loppumittaukset

Keväällä 2011 oli mahdollista tavoittaa vielä syksyllä 2008 kielioppikokeiluun tulleet silloisen seitsemännen luokan oppilaat. Alussa oli vertailuryhmiä kahdesta saman paikkakunnan eri koulusta (koulut 1 ja 2, Sarmavuori 2009, 53). Niillä oli syksyllä 2008 oppilaita luokalla 1 16 oppilasta ja luokalla 2 myös 16 oppilasta. Heistä tavoitettiin loppumittaukseen luokalta 1 enää 11 oppilasta ja luokalta 2 peräti 15 oppilasta. Loppukysely oli tehtävä heille vähän erilaisemmaksi kuin koeryhmällä, sillä toiminnallisen kieliopin harjoituksia ei ollut kokeiltu systemaattisesti.

Luokalla 1 äidinkieli oli mieluisana aineena kolmella

oppilaalla ja vähiten pidettynä yhdellä.

Äidinkielestä eniten pitäneet ilmoittivat syyksi:

Pidän lukemisesta ja kirjoittamisesta ja harrastan niitä vapaa-ajallakin.

Mahtava opettaja, tunneilla oppii ja opiskelusta on tehty mielenkiintoista

Oppilas, joka ilmoitti pitävänsä vähiten äidinkielestä, ilmoitti syyksi

En ole kiinnostunut kirjallisuudesta enkä kirjoittamisesta.

Seitsemänneltä luokalta oppilaille oli jäänyt mieleen:

Valtava kielioppimäärä

Kielioppia

Tarinoiden kirjoittaminen

En mitään

Kysymykseen *Mikä on parasta, mitä olet oppinut äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla* tuli seuraavia vastauksia:

Kirjoittamaan parempia aineita, olemaan kriittisempi median suhteen, oppinut käsittelemään suomen kieltä ja tekstiä paremmin.

Mielipide- tai asiatekstin kirjoittaminen

Kielioppi ja oikeinkirjoitus

Mediaa ja viestintää, miten nämä toimivat yhteiskunnassa. On hyötyä, kun tietää miten media käyttäytyy erilaisissa tilanteissa.

Kirjoittamaan ja lukemaan

Olen oppinut kielioppia

Itsensäilmaisua

Luovia kirjoitustyyliä, osaan kirjoittaa entistä paremmin ja virheettömämmin.

Luokalla 2 äidinkieli oli mieluisana yhdellä ja vähiten mieluisana kuudella oppilaalla.

Äidinkielestä eniten pitänyt ilmoitti syyksi:

”Parasta on ollut suomalaisten kirjailijoiden oppiminen ja

kirjallisuustyyliin tutustuminen. Myös suomen sukukieliin oli todella

mukava tutustua.”

Oppilas, joka ilmoitti pitävänsä vähiten äidinkielestä, ilmoitti syyksi: ”Äidinkieli on vain niin tylsää. Inhoan kirjoittamista. Äidinkieli on vaikea. Fysiikka ja matikka ovat helppoja aineita.” Toinen oppilas ilmoitti: ”En pidä kirjoittamisesta. Sitä on liikaa äidinkielessä..” Kolmas oppilas selitti, että hän on huono äidinkielessä ja kokee sen siksi turhaksi. Neljäs piti oppiainetta turhana.

7. luokalta oppilaat mainitsivat muistavansa:

Hyvien kirjojen lukemisen.

Valitettavan vähän, muutamia kielioppiasioita

Peruskielioppisääntöjen oppiminen, runot

Opettelimme sijamuotoja ja teimme näytelmiä.

En mitään paitsi kirjojen lukemisen.

Substantiivien taivutus, sanaluokat, pronominiinien alalajit.

En mitään.

Se oli synkkää piinaa korvien välissä.

Kysymykseen *Mikä on parasta, mitä olet oppinut äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla* tuli seuraavia vastauksia:

Olen oppinut kirjoittamaan melkein niin, että ei tule virheitä.

Kirjallisuuden historia on ollut kivaa opiskeltavaa. Parasta on ollut uusiin kirjailijoihin tutustuminen.

Olen oppinut suomalaisten kirjailijoiden historiaa. Parasta on ollut dramatisointi.

Kirjallisuuden lajeista.

Parasta on ollut oppia pilkkusäännöt, sillä ne ovat aina olleet heikkouteni.

Puheet, jne. vastaavat, pitäisi opettaa vieläkin enemmän.

Lukemaan erilaisia kirjallisuuden lajeja ja tekemään kirjoista esitelmiä.

Koeryhmistä luokalla 4 (N 15) äidinkieli oli mieluisa kolmella ja epämieluisa kahdella oppilaalla. Luokalla 5 (N

13) äidinkieli oli mainittu eniten pidettyjen aineiden joukossa kaikilla eli 13 kertaa. Yhdelläkään se ei kuulunut vähiten pidettyihin aineisiin.

Taulukko 3. Asenteet oppiaineen osa-alueita (mieluisuus) kohtaan 9. luokan lopussa

	Luokka 1	Luokka 2	Luokka 4	Luokka 5
Lukeminen	4,18	4,4	3,73	4,15
Kirjoittaminen	3,45	3,2	3,4	4,08
Kielioppi	2,55	2,47	2,4	3,08
Kirjallisuus	3,18	3,27	3,07	4,69
Ilmaisuharjoitukset	4,00		4,13	4,77
Näytelmän tekeminen			3,53	4,5
Viestintä	4,18	3,93	3,8	4,15
Väittely	4,09			
Kiinnostavan kirjan dramatisointi		3,27		
Kirjoituskilpailu		3,00		
Kielitietotyö		3,01		
Kirjailijakansio		3,2		

Seitsemännen luokan lähtötilanteeseen verrattuna kieliopin mieluisuus oli laskenut hieman kaikilla luokilla (Sarmavuori 2009, 58). Luokalla 5 asenteet olivat myönteisimmät.

Luokka oli tyttöluokka, mikä selittää myönteisyyttä.

Vertailuluokilla oli ollut erilaisia painotuksia. Keskustelussa opettajan kanssa päädyttiin laatimaan eri luokille hieman erilaisia mielisuusarvioita. Vertailuluokilla oli lisäksi kysely mieleen jääneestä kiinnostavasta kirjasta. Sen sai merkitä avovastauksena.

Luokassa 1 mainittiin seuraavat kirjat

Tuntematon sotilas 2

Häräntappoase

Riikka Pulkkinen: Totta

Leijat Helsingin yllä

Anja Snellman: Lemmikkikaupan tytär

Tuhat loistavaa aurinkoa

Leijapoika

Luokassa 2 mainittiin seuraavat kirjat

Seitsemän veljestä 2

Punainen viiva

Hamsterit ja Veitikka

Kalevala

Waltarin teokset

Juoksuhaudantie

Tuntematon sotilas

Rosa Liksonin teokset

Minna Canthin teokset

Kjell Westön kirjat

Sofi Oksasen kirjat

Luokilla 4 ja 5 oli ollut seitsemännellä luokalla toiminnallisen kieliopin kokeilu. Kahdeksannella luokalla oli opettaja vaihtunut, joten menetelmää ei käytetty enää systemaattisesti. Yhdeksänsillä luokilla oppilailta kysyttiin arviota toiminnallisen kieliopin käyttökelpoisuudesta. Loppukyselyssä oli sama kysymys kuin kahdeksannen luokan loppukyselyssä. Heiltä kysyttiin:

Mitä mieltä olet kieliopin opettamisesta ilmaisu- ja draamamenetelmiä käyttäen? Kysymystä seurasi väite Olen pitänyt niistä. Väitettä sai arvioida asteikolla 1—5.

Näin arvioituna toiminnallisen kieliopin mieluisuusarvioksi tuli luokan keskiarvoksi 3,93 (luokka 4) ja 4,54 (luokka 5). Luokalla 4 oppilaista viisi antoi arvion 5, kahdeksan 4 ja kaksi 3. Kukaan ei antanut alempia arvioita. Luokalla 5 arvion 5 antoi 11 oppilasta ja kaksi arvion 4. Alempia numeroita ei käytetty.

Ilmaisu- ja draamamenetelmien käytöstä kieliopin opetuksessa kysyttiin lopuksi kyllä- tai ei-arviota sen mukaan,

oppiiko niiden avulla paremmin kuin vain kirjan tehtäviä tekemällä. Tähän kysymykseen **kaikki yhdeksännen luokan oppilaat, sekä luokka 4 että luokka 5, vastasivat kyllä. Toiminnallista kielioppia pidettiin siis yksimielisesti tehokkaampana oppimismenetelmänä kuin pelkästään kirjasta lukemista.**

Avokysymykseen, jossa pyydettiin ilmoittamaan hyvinä harjoituksina mieleen jääneitä, oppilaat merkitsivät seuraavia:

*Kaikki ilmaisuskabat, esim. essiiviharjoitus, ampparipeli
Erilaiset ryhmässä tehtävät leikkimieliset kilpailut, joissa on pitänyt käyttää opittuja asioita*

Peilitehtävä (essiivi), rap-tehtävä, ilmentää jotakin (sanoi kirjaimen, piti keksiä siitä sana ja mennä sanaa kuvastavaan asentoon mahd. nopeasti)

Sijamuoto-rap ja kun pelasimme peliä, jossa opettaja sanoi vaikka kirjaimen T ja oppilaiden piti mennä T-kirjaimella alkavan sanan esim. talo asentoon

Sanaluokkaräppi

En oikein muista nimeltä mitään, mutta kaikki ovat olleet hausempia kuin kirjan tehtävät. Ainoa jonka muistan on essiivi-peli, se oli hauska.

Peilitehtävä essiivi 3

Se joku surinajuttu

Ulko- ja sisäpaikallissijojen esittäminen ja kaikenlainen loruilu, käsillä tekeminen

Sijamuotoloru

Essiivi-peli 3, sisä- ja ulkopaikallissijapeli

Junaharjoitukset

Luokka 5 mainitsi seuraavat harjoitukset hyvinä ja muistiin jääneinä:

Synonymileikki, sijamuotoleikki

Sijamuotolaulu, joka opeteltiin 7. luokalla, muistan sen avulla edelleen sijamuodot.

En osaa sanoa kun kaikki harjoitukset on olleet mahtavia!

Kaikkien erilaisten ilmaisuharjoitusten tekeminen, joiden avulla kielioppi jää päähän.

Leikit ja näytelmät

Lähes kaikki on ollut kivoja.

Opettajaa kiitettiin luokkahengen parantamisesta.

Koska luokka 5 oli poikkeuksellinen siinä mielessä, että siellä kaikki oppilaat mainitsivat äidinkielen mieluisien aineiden joukossa, on syytä ottaa esiin perusteluita:

Opettaja vaikuttaa paljon. Vaikkei pitäisikään aineesta, jos

on hyvä opettaja kaikki tuntuu helpommalta. Itse tykkään

myös kirjoittaa ja analysoiminen kirjoista on kivaa. Saa

mieltä itse ja toteuttaa mielipiteitä ja ajatuksia paperille.

Äidinkieli on kivaa, koska on kiva oppia käyttämään suomen

kieltä rikkaammin ja opettaja on kiva ja kannustava.

Äikkä on ihanaa ja siinä on maailman paras ope.

Tunneilla on oppinut hyvin ja on silti ollut kivaa. Hyvät

opettajat.

Koska aineet (äikkä, ussa, yh) ovat mielenkiintoisia ja

tunneilla on kivaa.

Äidinkieli = hyvä opettaja, kielioppi on helppoa ja

tarinoiden tekeminen on kivaa.

Päätelmät

Oppilaiden asenteet äidinkieltä kohtaan muuttuivat yläkouluun siirryttäessä enemmän kielteisiksi. Vain yhdellä koeryhmällä asenteet kielioppia kohtaan muuttuivat myönteisemmiksi 7. luokalla. Äidinkielen kokeminen

mieluisimmiksi tai epämieluisimmiksi oppiaineiksi säilyi jokseenkin samana, joskin kielteisesti suhtautuvien määrä lisääntyi kaikilla luokilla hieman. Poikkeuksena oli kuitenkin 9 f, jossa kaikki oppilaat ilmoittivat äidinkielen mieliaineeksi. Toiminnallisen kieliopin onnistuneisuudesta oli osoituksena se, että molempien koeryhmien oppilaat muistelivat vielä 9. luokalla, kuinka hauskaa heillä oli ollut 7. luokalla. He olivat koko luokan voimalla yksimielisesti sitä mieltä, että toiminnallisen kieliopin avulla oppi paremmin kuin perinteisellä menetelmällä. Suurin osa piti toiminnallisia harjoituksia hyvinä tai erittäin hyvinä. Kukaan yhdeksäsluokkainen ei suhtautunut niihin kielteisesti. Muistot olivat erittäin myönteisiä vielä peruskoulun lopussa.

Toiminnallista kielioppia saattoi hyvin soveltaa myös lauseoppiin. Lauseenjäsenistä etsittiin inhimillisiä piirteitä. Predikaatti on käynnistäjä, jengin pomo. Subjekti on alistuva ja noudattaa predikaatin tahtoa. Objekti on porukan ”kolmas”. Predikaatiivi on subjektin paras kaveri. Se on riitautunut objektin kanssa eikä voi olla samassa lauseessa. Lauseenjäsenistä tehtiin patsaita, joissa niiden erilaiset ominaisuudet tulivat esiin. Niistä tehtiin pelikortit, joita käytettiin pienoisenäytelmien tukisanaliuskoina ym. Objektin sijamuotojen harjoittelu hernepusseja heittämällä vaati kovasti keskittymistä ja onnistui muutaman kerran harjoittelun jälkeen. Oppilaat pitivät sitä mieluisimpana ja hyödyllisimpänä.

Harjoituksia on nyt kehitelty ja testattu. Niitä on tarjolla runsaasti. Opettajalla on valinnanvaraa. Nyt on todistettu, että kielioppia voidaan opiskella hyvin oppilaskeskeisesti ryhmän ja koko luokan vuorovaikutusta edistämällä ja hyväksikäyttämällä. Kielioppitunneista voi tulla hauskoja ja odotettuja. Ne voivat tuottaa flow-kokemuksia ja saada niin opettajan kuin oppilaiden luovuuden liikkeelle.

Lähteet

- Dean, Deborah. 2008. Bringing grammar to life. Newark, DE: IRA.
- Hassan, Badran A. 2001. New trends in teaching grammar in the secondary school: a review article. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED454727.pdf>
- Haussamen, Brock. 2003. Grammar alive! A guide for teachers. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED481697.pdf>
- House, Jeff. 2009. The grammar gallimaufry: teaching students to challenge the grammar gods. *English Journal* 98, 3, 98—102.
- Kolin, Martha & Hancock, Craig. 2005. The story of English grammar in United States schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 3, 11—31.
- Massey, Lance. 2011. On the richness of grammar as an analytical lens in the integrated language arts. *English Journal* 100, 4, 66—70.
- Sarmavuori, Katri. 2009. Kieliopista hauskaa toiminnallisiin menetelmiin. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 38, 43—88.
- Sinclair, Christine. 2010. *Grammar: A friendly approach*. Berkshire: Open University Press.
- Sipe, Rebecca Bowers. 2006. Grammar matters. *English Journal*, 95, 5, 15—17.
- Smagorinsky, Peter, Wilson, Amy Alexandra & Moore, Cynthia. 2011. Teaching grammar and writing: a beginning teacher's dilemma. *English Education* 43, 3, 262—292.
- Smith, Carl B. 2003. *New studies in the teaching of English grammar*.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED481377.pdf>
- Toivanen, Tero. 2005. Anamnesis. Kohti ”uutta” oppimisen teoriaa. Rekonstrukttiivisen oppimisen malli. Turun

opettajankoulutuslaitoksen pro gradu –tutkielma.
Tulonen, Hannele. 2010. Oman elämänsä predikaatit.
Helsingin Sanomat 5.12.

Tutkimus- ja kokeiluhankkeen kirjoitukset

- Markkula, Marjaana. 2010. Kokemuksia kieliopin opettamisesta toiminnallisesti. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 39, 21—25.
- Maunu, Nina. 2010. Sijamuodot draamallisin ja toiminnallisin menetelmin. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 39, 25—52.
- Maunu, Nina. 2011a. Tekeillä olevia toiminnallisia harjoituksia kielen rakenteiden oppimiseen. Otavan Into-klubi, Aleksis-oppikirjasarja.
- Maunu, Nina. 2011b. Action! — Toiminnallista kielioppia on hauska opettaa ja oppia. Virke 1, 40—41.
- Pedagoginen kielioppi, www.aidinkielenopetustieteenseurary.com
- Sarmavuori, Katri. 2009. Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 38, 43—88.
- Sarmavuori, Katri. 2010. Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 39, 9—18.
- Sarmavuori, Katri. 2011a. Toiminnallinen kielioppi mullistaa perinteet. Luokanopettaja 1, 36—37.
- Sarmavuori, Katri. 2011b. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet. 2., uudistettu painos. Tuleva verkkojulkaisu.
- Tommola, Helena. 2010. Jes — äikkää! Katsaus toiminnallisen kieliopin opiskeluun. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 39, 18—25.

Tulonen, Hannele. 2010. Oman elämänsä predikaatit.
Helsingin Sanomat 5.12.

UUTUUS TULOSSA

Henri Aitakari PERUSKOULUN ÄIDINKIELEN OPPIKIRJAN NELJÄ VUOSIKYMMENTÄ

**Neljännän luokan
suomenkielisten
oppikirjojen
tehtävätyypit ja -luokat
sekä tehtävien vaativuus
viestinnän tason perusteella**

**Äidinkielen Opetustieteen Seuran
julkaisuja 2011**

henri.aitakari@lailanet.fi

UUTUUS

Katri Sarmavuori

**OPI JA OHJAA
LUKEMISTA**

Avain 2011

290 sivua

Kysy kirjakaupoista

Jenni Ala-Röyskö

**Kieliopin opetus lukiossa
— Tarkastelukohteena oppikirjasarja ja
valtakunnallinen opetussuunnitelma**

Kielioppi voidaan nähdä eräänlaisena ikkunana mieleemme, ihmisyyteemme ja kulttuuriimme. Kieliopin opiskelu on monella tapaa tärkeää: paitsi että se on sivistävää ja parantaa luku- ja kirjoitustaitoa, voidaan kieltä ja kielioppia tarkastelemalla oivaltaa jotain ajattelustamme, asenteistamme ja arvoistamme.

Tutkimukseni tavoitteena oli saada Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) ja *Piste*-oppikirjasarjan avulla selvää siitä, miten ja millaisin painotuksin lukiossa opetetaan kielioppia. Lisäksi tavoitteenani oli hahmotella erilaisia kieliopin opettamisen mahdollisuuksia lukiossa.

Analysoin aineistoani sisällönanalyysin avulla. Tutkimukseni osoitti, ettei kielioppia lukion äidinkielen ja kirjallisuuden laajoissa sisällöissä painoteta, vaikkakin niin opetussuunnitelman kuin opettajan oppaiden teksteistä voi tulkita, että kielitajun kehittymistä pidetään tärkeänä. Oppikirjoissa käsitellään kieliopin asioita jonkin verran, mutta järjestelmällisempi ja systemaattisempi kieliopin opetus jäänee opettajan kieliopillisen innokkuuden varaan. Koska lukioikäiset olisivat nähdäkseni tarpeeksi kypsiä käsittämään kieliopin laajan näkemyksen mukaisesti ja analysoimaan kieltä syvällisemmin, sisältää tutkimukseni loppuosa ehdotuksia siitä, miten kielioppia voitaisiin tuoda lukiossa aiempaa enemmän ja kiinnostavammin esille.

Avainsanat: pedagoginen kielioppi, laaja kielioppinäkemys, oppikirjatutkimus, kognitiivinen kielentutkimus

Johdanto

Käsitteellä *kielioppi* voidaan tarkoittaa eri asioita: kielentutkijalle se tarkoittaa kuvausta kielestä ja kielen rakenteesta, koululainen taas saattaa liittää sen erinäisten sääntöjen ulkoa opettelemiseen tai yhdistää sen vahingossa kielenhuoltoon. Elämästä irrallaan olevien käsitteiden pänttäys ja pikkutarkkojen sääntöjen opettelu tulevat monelle ensimmäisenä mieleen, kun puhutaan kieliopista.

Kielioppi on kuitenkin paljon muuta. Kielioppi on jokaisen kielen uniikki ja dynaaminen järjestelmän ydin, jonka ymmärtäminen avartaa paitsi käsitystä kielestä myös käsitystä kieltä käyttävistä ihmisistä. Kieliopin tuntemus on siis avain kielen ja ihmismielen maailmaan, sillä kieli on mukana niin ajattelussa, tunteissa kuin vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Harjunen & Korhonen 2008, 140). Hyvä kieliopin hallinta, toisin sanoen kielentuntemus, on välttämätön taito kulttuurissamme, jossa kieli ei ole vain kommunikoinnin väline, vaan jossa kielellä tehdään erilaisia tekoja, kuten koetetaan vaikuttaa tai tarjota tietynlaista maailmankuvaa.

Kieliopin opetus alkaa jo alakoulussa ja jatkuu yläkoulussa, mutta lukiossa kieliopin opetus kokemukseni mukaan vähenee, vaikka juuri lukioikäiset voisivat osata tarkastella kieltä analyttisemmin ja olla kiinnostuneempia kielen rakenteesta. Tutkielmani tarkoitus on selvittää *Piste-*oppikirjasarjan ja Lukion opetussuunnitelman perusteiden avulla, millä tavalla lukiossa opetetaan kielioppia. Lisäksi tutkielmani on yksi kannanotto kieliopin opettamisen puolesta, joten pohdin myös sitä, miten kielioppia voisi tuoda enemmän lukio-opetukseen.

Termillä *kielioppi* voidaan viitata ainakin kolmeen eri asiaan: sisäiseen kielioppiin, deskriptiiviseen kielioppiin ja normatiiviseen kielioppiin. Sisäisellä kieliopilla tarkoitetaan kielen rakennetta, jonka ihminen osaa osatessan tätä kieltä.

Deskriptiivinen kielioppi on kieltä kuvaava kielioppi, kun taas normatiivinen kielioppi on sääntöihin ja suosituksiin perustuva, ohjaileva kielioppi. (Vilkuna 2006, 12.)

Kaikki nämä kieliopin eri puolet ovat tärkeitä myös opetuksessa. Opetuksessa ei voida keskittyä pelkästään normatiivisen kieliopin sääntöihin, täytyy pystyä myös puhumaan kielestä ja kuvaamaan kielenkäytön piirteitä ja ilmiöitä sellaisina kuin ne ilmenevät esimerkiksi erilaisissa teksteissä. Toisaalta opetus ei voi perustua pelkästään kielestä tehtyihin havaintoihin: täytyy olla myös ohjeita, joiden avulla opitaan hallitsemaan kirjoitetun kielen säännöt. Sisäinen kielioppi taas on implisiittisesti mukana sekä normatiivisesta että deskriptiivisestä kieliopista puhuttaessa; sen tiedostaminen kuuluu melko uuteen, kielentutkijoille ominaiseen ajattelutapaan (mts. 12).

Koskakoulukielioppionperinteisesti määritellyt kielen hyvin kapeasti ja keskittynyt liikaa normatiivisuuteen, esitti kielioppityöryhmä vuonna 1994 ilmestyneessä teoksessaan *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja* uuden termin, *pedagoginen kielioppi*, käyttöönottoa. Pedagoginen kielioppi kattaa normatiivisen kieliopin, mutta lisäksi se antaa välineitä kielen ilmiöiden erittelemiseen ja kielen ymmärtämiseen. Kielioppi ei siis ole pelkästään ”hyvän” kielen määrittelyä vaan myös oppilaalla jo olevan kielitajun tutkimista. (Kieli ja sen kieliopit, 135–136.)

Tarkoitan tutkielmassani käsitteellä *kielioppi* kuvausta kielestä tai sen osasta (vrt. Hakulinen 2008, 268); kielioppi on metakielellistä tietoa kielen rakenteesta (Alanen 2000, 140). Koska aineistoni liittyy koulumaailmaan, en voi tarkastella kielioppia pelkästään kielitieteellisestä näkökulmasta. Normatiivinen kielioppi taas – vaikka sillä onkin tärkeä rooli koulumaailmassa – antaa kielestä ja kieliopin käsitteestä liian suppean ja tutkielmani kannalta väärän kuvan. Kielitieteellistä kielioppia ja koulukielioppia yhdistäväksi tärkeäksi käsitteeksi

muodostuu siis *pedagoginen kielioppi*.

Pedagoginen kielioppi on eri asia kuin tieteellinen kielioppi (Kieli ja sen kieliopit, 136), mutta se ei tarkoita sitä, etteikö niillä olisi mitään tekemistä toistensa kanssa. Pedagoginen kielioppi ammentaa tieteellisestä kieliopista, mutta se on luonteeltaan erilaista. Pedagogisen kieliopin täytyy soveltua kouluun: Esimerkkien täytyy olla tarpeeksi yksinkertaisia, käsitteiden havainnollistettavissa ja sääntöjen nyrkkisääntöjen luonteisia. Lisäksi opeteltavien asioiden tulee tuntua kiinnostavilta ja hyödyllisiltä. Pedagoginen kielioppi ei kuitenkaan sisällä pelkkää käsitteiden opiskelua, vaan kielen rakenneseikkojen käsittelyssä painopisteen tulee olla nimenomaan päättelytaidoissa ja käsitteelliseen ajatteluun harjaantumisessa. (Mts. 136–137.)

Kieliopin peruskäsitteet opetetaan peruskoulussa, ja lukiossa niiden oletetaan olevan opiskelijoilla hallussa. Lukiossa kielioppia opiskellaan mahdollisesti jonkin verran kielenhuollon yhteydessä, lisäksi kieliopin käsitteisiin tai liitteenä olevaan kielioppiliitteeseen voidaan viitata joidenkin tehtävien yhteydessä. Ylioppilaskirjoituksissa tekstitaidon kokeessa kieliopin termien tunteminen voi tuoda lisäpisteitä, mutta niiden osaaminen ei ole pakollista. Kaiken kaikkiaan kieliopin osuus lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärästä on melko pieni, vaikka juuri lukiossa ala- ja yläkoulussa opittuja käsitteitä ja asioita voisi syventää ja soveltaa enemmän; juuri lukiossa opiskelijat voisivat olla kypsiä käsittämään, ettei kielioppi ole rakenneilmiöitä koskeva käsiteluetelo vaan rakenteiden ja niiden merkityksien ja käyttömahdollisuuksien kuvaus, eräänlainen ikkuna ajatteluamme ja ihmisyyteemme (Korhonen & Alho 2006a: 80–81).

Aineisto, tutkimuskysymys ja teoriatausta

Otan tutkielmassani *Piste*-oppikirjasarjan avulla selvää siitä, miten ja minkälaista kielioppia lukiossa opetetaan yhden kirjasarjan näkökulmasta. Aineistonani ovat kirjasarjan kaikki osat: *Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 1–3* ja *4–6* sekä syventävien kurssien kirjat *Piste 7, 8, ja 9*. Lisäksi tarkastelen kirjasarjan kahta opettajan opasta *Piste 1–3* ja *4–6*: ta. Opettajan oppaiden sisältyminen kirjasarjaan onkin tärkein peruste aineistoni valinnalle, sillä toivon niiden avulla saavani selvää siitä, miten opettajia ohjataan opettamaan kielioppia ja siten myös siitä, millaista kieliopin opetus mahdollisesti on. Myös Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 (LOPS) on osa aineistoani.

Opetussuunnitelma määrää kulloisenkin ajanjakson opetettavat sisällöt, joten se vaikuttaa oppikirjoihin ja opetukseen. Monien opettajien opetus taas myötäilee oppikirjaa. Näillä perusteilla pystyn siis luomaan jonkinlaisen kuvan siitä, millaista on lukion kieliopin opetus. Ennakkoletuksieni perusteella kielioppi ei ole lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisimpiä aiheita, joten esitän tutkielmassani myös hahmotelmia siitä, miten kielioppia voitaisiin tuoda lukion opetuksessa enemmän, paremmin ja kiinnostavammin esille.

Aineistoni tarkastelussa metodinani on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi pitää sisällään havaintomateriaalien keräämisen, järjestämisen, kuvaamisen ja analysoinnin (Borg 1968, 1). Käsitukseeni kielestä vaikuttaa kognitiivinen kielentutkimus, jonka mukaan kieli ei ole itsenäinen järjestelmä eikä kielen rakenne ole ihmisen muusta kognitiosta riippumaton. Kognitiivisessa kielentutkimuksessa kieltä ei irroteta sitä käyttävistä ihmisistä ja kommunikaatiotilanteista. Kognitiivisen kielentutkimuksen mukaan merkitys ja kielioppi ovat erottamattomia. (Leino

1993, 21-22.)

Oppimiskäsitykseni taas pohjautuu eniten sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti. Sosiokonstruktivismi kuuluu konstruktivisiin näkemyksiin oppimisesta. Konstruktivismissa keskeistä on, että oppiminen on prosessi, jossa opiskelija valikoi, arvioi ja tulkitsee informaatiota sekä rakentaa itse aktiivisesti tiedollisia käsityksiään aiemmin oppimansa perusteella eikä ota tietoja valmiina opettajalta. Sosiokonstruktivismissa korostuu tämän lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus; sosiokonstruktivismiin mukaan oppiminen konstruoidaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Kauppila 2007, 35–42, 48.) LOPS:issa oppimiskäsitys on määritelty melko samaan tapaan (vrt. LOPS 2003, 14).

Kielioppi *Piste*-oppikirjasarjassa ja LOPS:ssa

Piste-kirjasarjan kirjoissa puhutaan kielestä sekä tarkastellaan ja tutkitaan sitä. Kieliopin termejä esiintyy esimerkiksi tehtävänannoissa ja kurssien (lukuun ottamatta kurssia 7) lopussa olevissa kielenhuolto-osioissa, joissa kielioppi on lähinnä kielenhuollon apuväline, ei puheena oleva aihe. Systemaattista kieliopin opetusta ei kirjoista löydy. Kielioppi tulee ikään kuin rivien välistä, ja onkin varmasti opettajasta kiinni, miten paljon ylimääräistä, kirjan ulkopuolista kielioppia hän opetukseen tuo.

Myöskään LOPS ei mainitse sanaa *kielioppi*. Kuitenkin monet LOPS:ssa mainitut tavoitteet ja sisällöt viittaavat sellaiseen kielitajun syventämiseen, jonka käsitän tutkielmassani osaksi kielioppia ja sen opettamista. LOPS:n mukaan ”äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaa näkemys äidinkielestä käsitejärjestelmänä, jolla ihminen jäsentää maailmaa ja rakentaa sosiaalista todellisuutta” (LOPS 2003,

32). Jo tämä luonnehdinta sisältää implisiittisesti kieliopin. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävänä on tarjota aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen, lisäksi se opastaa arvostamaan omaa kulttuuria ja kieltä. Kieli ja näkemys ihmisestä tavoitteellisesti toimivana, itseään ilmaisevana, merkityksiä tulkitsevana ja tuottavana viestijänä on oppiaineen eri osa-alueita yhdistävä tekijä. (LOPS 2003, 32.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteiksi on LOPS:ssa mainittu muun muassa, että oppilas syventää tietojaan kielestä ja osaa hyödyntää siihen liittyviä käsitteitä, oppii käyttämään kieltä entistä tarkoituksenmukaisemmin, oppii ymmärtämään ja analysoimaan tekstin ja kontekstin suhdetta, syventää tekstitaitojaan, oppii arvioimaan tekstin ilmaisua sekä hallitsee kirjoitetun kielen normit. (LOPS 2003, 32.) Vaikkei kieliopista varsinaisesti puhuta, sisältyy se nähdäkseni kaikkiin näihin tavoitteisiin. *Kielioppi*-termin sijaan LOPS:ssa vain käytetään muita ilmauksia, kuten edellä luettelemistani tavoitteista huomaan.

Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 1–3

Piste-sarjan ensimmäinen osa kattaa kurssit 1–3. Näiden kurssien nimet ovat *Kieli, tekstit ja vuorovaikutus, Tekstin rakenteita ja merkityksiä* sekä *Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa*.

Ensimmäisen kurssin tarkoituksena on muun muassa syventää opiskelijan käsitystä kielestä, teksteistä ja niiden tulkinnasta sekä kehittää hänen taitojaan lukea tekstejä. Ensimmäisen kurssin sisältöihin kuuluu esimerkiksi erilaisten tekstien kielen ja sisällön havainnointia ja harjoittelua. Toisella kurssilla harjaannutaan erittelemään tekstien kieltä, rakenteita ja merkityksiä sekä näkemään tekstin yhteys

kontekstiin ja muihin teksteihin. Toisen kurssin keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa tekstuaaliset keinot, kuten lausetyypit ja -rakenteet, sananvalinnat ja kielen kuvallisuus. Kolmannella kurssilla on tarkoitus syventää opiskelijan käsitystä kaunokirjallisuudesta, kielen taiteellisesta tehtävästä sekä sen kulttuurisesta merkityksestä. Tällä kurssilla opitaan muun muassa ymmärtämään kielen kuvallisuutta ja monitulkintaisuutta sekä harjaannutaan käyttämään kurssilla havainnoituja kielen keinoja omissa kirjoituksissa. (LOPS 2003, 33–35.)

Pisteen ensimmäinen kurssi on kurseista kielioppipainotteisin. Se sisältää muun muassa pohdintaa siitä, mitä kieli on. Lisäksi esitellään suomen kielen ominaisuuksia. (Piste 1–3, 14–17.) Kielen rakenne eli kielioppi -otsikon alla on muutaman sivun verran näkemyksiä kieliopin luonteesta (mts. 18–20). Näillä sivuilla kielioppia käsitellään ikään kuin kielitieteellisestä näkökulmasta ja kieliopin käsitettä avataan, vaikkakaan ei kovin seikkaperäisesti. Tässä kohtaa opettajalla on mainio tilaisuus syventää kieliopin käsittelyä ja synnyttää siitä keskustelua. Esimerkiksi kirjassakin viitattuun puheen ja kirjoituksen eroon kannattanee tarttua.

Mitä tekstit ovat? -osiossa (mts. 21–40) kielioppi nivoutuu tekstitaitoihin eli tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kirjan lukijaa kannustetaan tarkastelemaan tekstiä tulkitessaan esimerkiksi sen verbivalintoja, verbien aikamuotoja ja tekstissä usein käytettyjä sanaluokkia. Mikäli oppilaalla on kieliopin perusasiat yläluokilta kunnossa, voi hän oppikirjan ja opettajan tuella hyödyntää kieliopin osaamistaan tekstien tulkinnessa.

Pisteen ensimmäisellä kurssilla kieliopin olemusta pohditaan jonkin verran ja tekstitaitotehtävien yhteydessä kieliopillisiin käsitteisiin viitataan. Näin kielioppi ei siis ole mikään erillinen osionsa, vaan se tulee esiin niin tekstien kuin kuvien lukemisessa. Käsitys pedagogisesta kieliopista

heijastuu kirjan sivuilta. Kielioppi nimenomaan ei ole elämästä irrallaan oleva järjestelmä, vaan *Piste*-kirjan tavalla kielioppia on kaikkialla siellä, missä on tekstejä ja kieltä käyttäviä ihmisiä. Lukiossa kielen rakenteen tuntemus onkin pitkään ollut tapana liittää muun kielitietouden joukkoon, mutta toisaalta voi hyvin kyseenalaistaa, syntyykö opiskelijoille tällä tavalla riittävää kokonaiskuvaa kieliopista. (Korhonen & Alho 2006a, 75–76.)

Kieliopin laajempi ja kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen saattaa tuottaa vaikeuksia, mikäli kieliopin käsitteitä pidetään vain välineinä puhua tekstien yksityiskohdista tai kielenhuollon ratkaisuista. Olisi tärkeää, että käsitteet liitettäisiin myös järjestelmän kokonaisuuteen. (Mts. 76.) Haasteita opiskelijoille tulee luultavasti myös siinä vaiheessa, jolleivät kieliopin perusasiat ole yläkouluajoilta hallussa. Oppikirjan sekä ennen kaikkea keskustelujen ja opettajan avulla opiskelija voi kuitenkin nähdäkseni oivaltaa kieliopin merkityksen ja olemuksen entistä laajemmin ja hyödyntää tietoaan tekstien tulkinnassa.

Ensimmäisen kurssin lopussa on kielenhuolto-osio (mts. 67–91), jossa tarkastellaan esimerkiksi puhutun ja kirjoitetun kielen eroja. Lisäksi osiossa tarkennetaan kielenhuollon merkitystä eli paitsi sitä, mitä kielenhuolto tarkoittaa myös sitä, miksi se on tärkeää. Kielenhuolto ja kielioppi liittyvät läheisesti yhteen eikä aina ole helppo sanoa, kuuluuko jokin asia kielehuoltoon vai kielioppiin. Kielioppi ja kielenhuolto ovat kuitenkin kaksi eri asiaa. Kielenhuolto on kirjoitetun yleiskielen huoltamista, kun taas kielioppi on käsitteenä laajempi. Kielioppi on kuvaus kirjoitetusta tai puhutusta kielestä järjestelmänä.

Toinen kurssi, *Tekstin rakenteita ja merkityksiä*, keskittyy kirjallisuuteen sekä puhumisen ja kirjoittamisen taitoon. Tällä kurssilla kieliopin osuus on huomattavasti pienempi kuin ensimmäisellä kurssilla. Kolmas kurssi,

Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa, keskittyy nimensä mukaisesti kirjallisuuteen. *Piste* esittelee kirjallisuutta ja opastaa sen tulkintaan, mutta kielioppia ei tälläkään kurssilla käsitellä. Edes kieliopin termejä ei esiinny kuin ehkä jokunen kirjallisuuden kielen tulkinnan kohdalla. Kieliopin käsitteitä voitaisiin nähdäkseni hyödyntää enemmän kirjallisten tekstien analyysissä, vaikkakin on varottava kaunokirjallisuuden alistamista kieliopille (Kieli ja sen kieliopit 1994, 145).

Kolmannen kurssin lopussa on kielenhuollon lisäksi lyhyt kielioppi-osio, joka on luettelo kieliopin perustermeistä ja -ilmiöistä, kuten äänteet, tavut, astevaihtelu ja sijamuodot. Se on ennemminkin normatiivinen kuin deskriptiivinen. Lyhyen kieliopin tarkoituksena on mitä luultavimmin palauttaa oppilaiden mieleen kirjan tehtävissä esiin tulevien kieliopin termien merkitykset, ja tähän tehtävään se soveltuukin. Vaarana kuitenkin on, että liitteenä olevaa listaa kieliopin käsitteistä pidetään vain irrallisena luettelona, jonka ei sisällöllisesti ajatella edes kuuluvan oppikirjaan (Korhonen & Alho 2006a, 76–77).

Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 4–6

Kursseilla 4–6 kielioppia käsitellään *Piste*-oppikirjan perusteella melko vähän. Kurssit 4–6 ovat *Tekstit ja vaikuttaminen*, *Teksti, tyyli ja konteksti* sekä *Kieli, kirjallisuus ja identiteetti*.

Neljännellä kurssilla opiskelijan tulisi oppia tarkastelemaantekstejä janiidenkieltä erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta. Lisäksi tulisi muun muassa osata tarkastella ja arvioida tekstejä ja niiden välittämiä arvoja myös eettisistä lähtökohdista. Viidennellä kurssilla keskiössä on konteksti. Lisäksi tarkastellaan muun muassa tyylin aineksien kuten sananvalinnan, sävyn, kielen kuvallisuuden, rytmin ja lauserakenteen vaikutusta tekstiin. Kuudennen kurssin

tavoitteena on, että opiskelija saa yleiskuvan suomen kielen sekä suomalaisen kirjallisuuden ja kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteiskunnalle. Kuudennen kurssin sisältöjä ovat muun muassa suomen kielen muotoutuminen ja muuttuminen sekä kielen ja kirjallisuuden merkitys kansallisen identiteetin rakentamisessa. (LOPS 2003, 35–36.)

Pisteen neljännellä kurssilla keskitytään LOPS:n mukaisesti teksteillä vaikuttamiseen: käsittelyssä ovat esimerkiksi argumentointi, retoriikka ja erilaiset vaikuttavat tekstilajit. Kielioppi on tälläkin kurssilla integroitu muun muassa tekstitaitoihin. Selvimmin kielioppia käsitellään esimerkiksi osiossa *Teksteillä tehdään tekoja* (Piste 4–6, 28–31), jossa viitataan siihen, että kielen eri muodoilla on useanlaisia tehtäviä: monikolla voidaan viitata useaan tavaan, mutta sillä voidaan myös korostaa tunnelmausta jne. Lisäksi esitellään muitakin muotoja, kuten konditionaali, imperfekti ja passiivi ja näiden tehtäviä puheessa tai kirjoituksessa. Tässä osiossa kielen käsittely mukailee pedagogista kielioppia: siinä kerrotaan esimerkiksi, kuinka jokaisella kielen muodolla on useita tehtäviä ja kuinka lauseilla tehdään erilaisia tekoja.

Argumentaation kohdalla (mts. 40) puhutaan suostuttelun, ohjaamisen ja määrällyn keinoista ja mainitaan monia kieliopillisia käsitteitä, kuten imperatiivi, modaaliverbit ja partikkelit. Tässä kohdin kielioppi ei ole normatiivista vaan kielioppia ja sen käsitteitä käytetään apuna argumentoinnin keinojen ymmärtämiseen ja niistä puhumiseen. Retoriikan keinojen yhteydessä mainitaan esimerkiksi metafora (mts. 45–47), joka on monipuolinen käsite, jota voi tarkastella myös kieliopin kautta.

Viides kurssi, *Teksti, tyyli ja konteksti*, käsittelee lähinnä kirjallisuutta ja kirjallisuushistoriaa. Kielioppi ei tälläkään kurssilla ole pääosassa, mitä nyt kielestä puhutaan kirjallisuuden yhteydessä. Myös viidennen kurssin lopussa on kielenhuoltoa, jossa keskitytään tyylin hiontaan.

Tyyliintarkastelussa (Piste 4–6, 213–214) käytetään hyväksi kieliopin käsitteitä, kun lasketaan, montako substantiivivia jossakin tekstinäytteessä on, kuinka paljon siinä on sivulauseita, päälauseita jne. Tässä kielioppi palvelee siis tekstin tulkintaa ja myös tekstin laadintaa tekstin tyylin näkökulmasta.

Kieli, kirjallisuus ja identiteetti, eli lukion kuudes ja viimeinen pakollinen kurssi sisältää *Piste*-oppikirjan perusteella kielioppia jonkin verran. Kielioppiin liittyviä asioita tulee esille esimerkiksi kielisukulaisia ja eri kielten ominaispiirteitä tarkasteltaessa (mts. 228–233). Lisäksi osiossa *Suullinen ja kirjallinen kulttuuri* kerrotaan keskusteluntutkimuksesta, joka on puhutun kielen kieliopin tarkastelua.

Vaikkei oppikirjassa käsitellä kielioppia kovin paljon, antaa kuudes kurssi mahdollisuuksia syventää käsitystä kielen rakenteesta ja suomen kielen ominaispiirteistä. Oppikirjan ja opettajan avulla voidaan monipuolistaa käsitystä suomen kielestä suomalais-ugrilaisena ja eurooppalaisena kielenä, lisäksi voidaan tarkastella monikielistä nyky-Suomea. Kurssilla voidaan vertailla suomen kieltä muihin kieliin sekä erilaisia Suomen kielimuotoja, kuten eri alueiden puhekieltä, toisiinsa. Kuudennella kurssilla voidaan tutustua esimerkiksi modernin sosiolingvistiikan ja kielisosiologian tuloksiin. (Kieli ja sen kieliopit 1994, 145.)

Syventävät kurssit: Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 7, 8, ja 9

Kurssi seitsemän, *Puheviestinnän taitojen syventäminen*, on puheviestinnän kurssi. Sen tarkoituksena on, että opiskelija syventää ja monipuolistaa puheviestintään liittyviä tietojaan ja taitojaan sekä oppii arvioimaan puheviestinnän merkitystä

ihmissuhteissa, opiskelussa ja työelämässä (LOPS 2003, 37). *Piste* ei 7. kurssin kohdalla käsittele juuri ollenkaan kielioppia, mikä onkin ymmärrettävää. Kieliopin osaamista voi kuitenkin hyödyntää esimerkiksi puheiden suunnittelussa, esimerkkien havainnollistamisessa tai vaikkapa PowerPoint-diojen tekemisessä. Lisäksi puheviestinnän kurssille voi saada ideoita puhekielen- ja keskusteluntutkimuksesta (Kieli ja sen kieliopin 1994, 146). Puheviestinnän kurssilla voidaan myös tarkastella puhutun ja kirjoitetun kielen kieliopin eroja ja yhtäläisyyksiä.

Kahdeksas kurssi, *Tekstitaitojen syventäminen*, on monissa kouluissa ylioppilaskirjoitukseen valmentava kurssi. Kurssin tarkoituksena on, että opiskelija syventää ja monipuolistaa taitojaan analysoida ja tuottaa tekstejä (LOPS 2003, 37). Tällä kurssilla olisi hyvä kerrata muiden asioiden lisäksi kielioppia, sillä kuten *Piste* 8:n (*Piste* 8, 3) tekijöiden tervehdyksessä sanotaan: ”Omat lukukokemukset ja yleinen maaimantuntemus – siis kulttuuritieto – ovat tekstitaidon perusta. Niiden lisäksi tarvitaan teoriaa ja käsitteitä, joilla havaintoja ja kokemuksia voi jäsentää.”

Kirjassa ei korosteta kieliopin hallitsemista, mutta siitä on ehdottomasti hyötyä monissa kirjan tekstitaitoihin liittyvissä tehtävissä, joiden tehtävänantoja ovat esimerkiksi ”alleviivaa tekstistä kohdat, joissa kirjoittaja näkyy” tai ”ympyröi kohdat, joissa kirjoittaja ohjaa lukijaa” (mts. 32). *Piste* 8:ssa käsitellään kertaustehtävien avulla kieliopin termejä, kuten *metaforaa*, *kontekstia*, *koherenssia* ja *alluusiota* (mts. 11). Myös muiden tehtävien yhteydessä tulee vähän kieliopin termejä (ks. esim. mts. 37). Lisäksi kirjassa käsitellään kielikuvia (mts. 56–63), jotka kuuluvat myös kielioppiin.

Piste 8 ei siis sisällä kielioppia itsessään kovinkaan paljon, kuitenkin esimerkiksi kieliopin termien kertaus opettajan johdolla voisi rohkaista oppilaita hyödyntämään

kieliopin osaamistaan tekstitaidon vastauksissa. Kieliopin termien hallitseminen auttaa tekstitaidon kokeessa siitäkkin syystä, että niiden avulla voidaan monimutkaisia asioita selittää täsmällisesti ja tiiviisti. Kuitenkin *Piste 8*:ssa todetaan, ettei kieliopin termien viljely ole arvo sinänsä ja että jos jonkin käsitteen merkityksestä ei ole varma, ei sitä kannata käyttää. (Mts. 98.) Voikin miettiä, tulisiko kieliopin osaamista painottaa tekstitaidon kokeessa enemmän, jolloin kieliopin opiskelukin olisi motivoivampaa.

Yhdeksäs kurssi, *Kirjoittaminen ja nykykulttuuri*, perehdyttää opiskelijan kulttuuri- ja yhteiskunnalliseen keskusteluun, median ajankohtaisaiheisiin ja nykykirjallisuuteen. Kurssin tavoitteena on, että opiskelijan kriittinen ja kulttuurinen lukutaito syvenee, ajattelutaito kehittyy ja kirjallinen ilmaisu kypsyy. (LOPS 2003, 37–38.)

Piste 9 on esseen kirjoittamiseen valmentava kurssikirja. Se ei sisällä juurikaan kielioppia, mutta silti on selvää, että kielioppia tarvitaan esseen kirjoittamisessa. Paitsi että kieliopin hallinta auttaa laatimaan hyvää tekstiä, tarvitaan kieliopin hallitsemista esimerkiksi aineistona olevien tekstien tulkinnassa ja usein myös runoanalyysissä (ks. *Piste 9, 20, 59*). Runon rytmiin saattavat vaikuttaa esimerkiksi verbimuodot ja runon kuvallisuuteen esimerkiksi tiuhaan käytetyt adjektiivit. Kieliopin ja sen termien hallinta auttaa napakan ja asiantuntevan runoanalyysin kirjoittamisessa.

Opettajan oppaat: Piste 1–3 ja 4–6

Piste 1–3 Opettajan opas ottaa kantaa kieliopin opetukseen muun muassa sanomalla, että ” – – on selvää, että oman kielen rakenne on tunnettava”. Kielitietoa tarvitaan myös tekstien muokkauksessa ja ymmärtämisessä. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen avulla pyritään tulemaan tietoisiksi omasta kielestä ja sen käyttötavoista. Lisäksi tavoitteena on

antaa oppilaille välineet, joilla he voivat olla täysivaltaisia jäseniä yhteisössään. Kieltä ei irroteta sitä käyttävästä ihmisestä silloinkaan, kun opetuskohteena on kirjakieli ja sen normit. Myöskään oppiaineen eri osia ei erotella tiukasti vaan kaikki osat liittyvät toisiinsa. (Piste 1–3 opettajan opas, 6–7.) Ainakin teorian tasolla kieliopin opetus näyttäisi siis olevan tärkeää myös lukiossa. Lisäksi kielioppi ymmärretään tarkastelemassani opettajan oppaassa pedagogisena kielioppina, siis laajemmin kuin vain normatiivisena kielioppina.

Opettajan oppaassa olevat kurssisuunnitelmat antavat mahdollisuuksia myös kieliopin opettamiseen, vaikkei niissä varsinaisesti sanaa *kielioppi* olekaan mainittu. Kuitenkin kielioppi liittyy olennaisesti esimerkiksi kielenhuollon, tekstitaitojen ja kielestä puhumisen yhteyteen. *Opettajan opas 1–3* sisältää myös pohdintaa siitä, mitä kieli on sekä mitä tekstitaito on. Pohdinta kielestä on esitetty melko monipuolisesti kielitieteellisestä näkökulmasta. Tekstitaitojen kohdalla taas viitataan moneen kielioppiin liittyvään asiaan. Lisäksi opettajan oppaassa puhutaan sosiaalisesta kieliopista ja kielestä puhumisen taidosta, joilla tarkoitetaan eräänlaista vainua siitä, mikä sopii mihinkin tilanteeseen ja mikä ei, mikä on innovatiivista ja mikä kulunutta. (Piste 1–3 opettajan opas, 15–22.) *Opettajan opas 1–3* sisältää myös pohdintaa kielenhuollosta sekä kielenhuollon ja kielen rakenteiden kertaus- ja koetehtäviä, joissa käsitellään paljon myös kielioppia.

Kurssien 4–6 opettajan oppaan sisältämät kurssisuunnitelmat antavat myös paljon mahdollisuuksia kieliopin opettamiseen. Esimerkiksi teksteistä ja kielellä vaikuttamisesta puhuttaessa tarvitaan kieliopin termejä ja tietoja. Kielioppiinkin liittyvät käsitteet *intertekstuaalisuus*, *ironia*, *metafora* jms. auttavat oppilasta hahmottamaan kielellä vaikuttamisen keinoja, lisäksi ne ovat kiinnostavia

opiskeltavia asioita. Myös joka kurssille liitetty kielenhuolto helpottuu, kun tuntee kielen rakenteet ja kieliopin käsitteet.

Loppupäätelmiä ja ehdotuksia, miten kielioppia voisi opettaa lukiossa

Niin LOPS:ssa, opettajan oppaissa kuin siellä täällä oppikirjojen sivuillakin korostetaan kielitajun syventämistä. Kielitajun syventäminen vaatii kielestä tehtyjä havaintoja sekä metakieltä, jolla näistä havainnoista voidaan puhua. Havainnot ja kielestä puhuminen voivat johtaa oivalluksiin kielestä ja kielenkäyttäjistä, mikä on mielestäni ideaaleinta kieliopin opiskelua. Kuitenkin kieliopin osuus oppikirjoissa on melko pieni ja hajanainen, joten näyttää siltä, että lukiolaisten syvempi kieliopin opetus jää helposti opettajan kieliopillisen innokkuuden varaan.

Kaikesta huolimatta *Piste*-sarjassa on omaksuttu käsitys pedagogisesta kieliopista eikä kielen ja kielitajun merkitystä missään nimessä väheksytä. Voi kuitenkin olla, että nämä ajatukset jäävät vain opettajan oppaiden ja muutamien oppikirjoissa olevien, esimerkiksi kielen luonnetta pohtivien, tekstinpätkien varaan, jolleivät esimerkiksi aikataulu tai opettajan omat mielenkiinnon kohteet salli syvempää keskustelua kielestä ja kieliopista. On melkein ristiriitaista, että opetussuunnitelma ja opettajan oppaat korostavat – enemmän tai vähemmän suorasti – kielitiedon ja -tajun merkitystä, mutta niiden syventämisessä tarvittavaa kieliopin järjestelmällisempää ja kokonaisvaltaisempaa opetusta ei oppikirjojen tai kurssien perusteella ole.

On todettu, että ”nykylukiossa tarvitaan kielioppia entistä enemmän, sillä kieliopin käsitteitä tulisi osata käyttää tekstien tarkastelussa yhä enemmän hyödyksi” (Harmanen & Siirainen 2006, 7). Onkin totta, että niin

ylioppilaskirjoituksissa kuin elämässä yleensä kielitietous auttaa selviämään tekstien viidakossa. Kieliopin käsitteiden tunteminen auttaa hahmottamaan kielen rakenteita, mutta yksittäisten termien tuntemisen sijaan (tai lisäksi) olisi tärkeää, että opiskelijoille syntyisi kokonaiskuva kielijärjestelmästä ja että he osaisivat suhteuttaa yhden kielen rakenteen toisiin vastaaviin (Korhonen & Alho 2006a, 76). Kieliopin käsitteiden hallitseminen osoittaa yleissivistystä, mutta nähdäkseni sen ei tulisi olla kieliopin opiskelun päätarkoitus. Kieliopit eivät nykyään ole vain käsiteluetteloita, vaan niiden olemassaololla on merkittävämpi tarkoitus: ne auttavat hahmottamaan monimutkaista ja valtavaa mutta silti jollain tasolla säännönmukaista kielijärjestelmää, jonka ymmärtäminen taas auttaa ymmärtämään muun muassa ihmismielestä paljon.

Monet *Piste*-sarjan oppikirjojen tehtävät ja tekstit antavat mahdollisuuksia syvällisempäänkin kielestä keskustelemiseen, ja mikäli tehdään selväksi, että kieli ja sen kieliopit liittyvät paitsi äidinkielen tunneilla käsiteltyihin asioihin myös lähes kaikkiin muihinkin ihmiselämän osaluoksiin, ymmärtävät opiskelijat paremmin kieliopin opiskelun tarkoituksen. Lisäksi se on oiva motivointikeino kieliopin ja kielen opiskeluun.

Koska mikään asia maailmassa – etenkin kieli – ei ole muista asioista irrallaan oleva yksikkö, ei sitä tulisi pelkästään yksinään tarkastellakaan. Ehdottaisin lukioihin enemmän yhdistelmäkursseja: Esimerkiksi psykologia ja äidinkieli täydentävät toisiaan etenkin silloin, kun tarkastelukohteena ovat kieli ja mieli. Kognitiivisen psykologian yhteydessä olisi luonnollista tarkastella enemmänkin kieltä ja esimerkiksi sitä, miten ihmisen muut kognitiiviset kyvyt vaikuttavat kieleen ja toisinpäin. Lisäksi kieliopin voisi yhdistää filosofian tunneilla tehtyihin pohdintoihin kielen ja ajattelun luonteesta. Jopa matematiikan laeista ja kieliopin järjestelmän luonteesta voi löytää yhtymäkohtia. Yhdistelmäkurssien lisäksi

äidinkielen ja kirjallisuuden syventäväksi kurssiksi sopisi kielitieteellinen kurssi, joka paikkaisi vähäistä systemaattista kieliopin opetusta ja jossa kielen tuntemusta syvennettäisiin ja tutustuttaisiin esimerkiksi kielitieteen suuntauksiin ja erilaisiin kielioppimalleihin (Kieli ja sen kieliopit 1994, 146).

Pedagogisen kieliopin normatiivinen puoli on tärkeä kirjoitetun yleiskielen opettelussa. Normatiivisuus ei kuitenkaan saisi jättää varjoonsa kieliopin deskriptiivistä tarkastelua. Kieliopista ja kielestä voi saada enemmän irti silloin, kun unohtaa kielenhuollon ja sen miettimisen, voiko näin sanoa vai ei. Tällöin pystyttäisiin paremmin hahmottamaan, mikä merkitys kielellä on kommunikaatiolle ja ajattelulle. Yksi keino tarkastella kieltä epänormatiivisesta näkökulmasta on tarkastella puhuttua kieltä. (Korhonen & Alho 2006b, 104–105.) Puhutun kielen tarkastelu voi selkeyttää opiskelijoille sitä, että kun puhutaan kielestä, ei välttämättä aina puhuta kirjakielestä vaan myös heidänkin puheessaan käyttämästään kielimuodosta. Lisäksi puhutun kielen tarkastelusta voi olla hyötyä toiseenkin suuntaan – se voi antaa virikkeitä kirjoitetun kielen opettamiselle ja opiskelemiselle (Hakulinen 2006, 128).

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäviä on muun muassa opiskelijan kielitietouden ja tekstitaitojen syventäminen sekä se, että hän oppii käyttämään kieltä entistä tarkoituksenmukaisemmin puheessa ja kirjoituksessa, että hän hallitsee kirjoitetun kielen normit ja että hänelle kehittyä vankka luku- ja kirjoitustaito (LOPS 2003, 32). Lukiossakin siis tarvitaan kieliopin opetusta; sitä tarvitaan suoranaisesti nyky-yhteiskunnassa selviämiseen. Täytyy osata tuottaa erilaisia tekstejä ja täytyy osata käyttää kieltä sopivalla tavalla eri tilanteissa. Lisäksi täytyy osata suodattaa, analysoida ja tarkastella kriittisesti erilaisia tekstejä ja erilaista

kielenkäyttöä.

Kieliopin opiskelua on perusteltu myös sillä, että suomen kielen kieliopin hallitseminen helpottaa vieraiden kielten opiskelua. Eri kielten kielioppien vertailu ja kielioppien opiskelu tukee myös oman kielen erityispiirteiden ymmärtämistä. Kieliopin opiskelu systeeminä voi tuottaa oivalluksia omasta kielestä. (Kauppinen 2006, 100.) Lisäksi kielen ja kieliopin opiskelu on yhtä lailla sivistävää kuin jonkin muunkin koulussa opetettavan asian opiskelu. Laajassa kielioppinäkemyksessä opetuksessa otetaan huomioon koko kieli eri puolineen ja tyyleineen ja lähtökohdaksi kokonainen ihminen tunteineen, ajatteluineen ja tahtoineen (Harjunen & Korhonen 2008, 127). Tätä kautta kielen tarkastelu auttaa myös ymmärtämään kielenkäyttäjiä. Kieli on meissä kaikkein ihmisintä; se on tietoisien elämisen edellytys (Korhonen & Alho 2006a, 89). Se, millaista kieltä käytämme ja miten asioista puhumme sekä se, millainen on kielijärjestelmämme, kertoo meistä enemmän kuin voisi arvatakaan.

Lähteet

Aineistolähteet

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki:

Opetushallitus.

Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 1–3 2005, Pirjo

Hiidenmaa, Sari Kuohukoski, Erkki Löfberg, Helena Ruuska & Tiina Salmi. Helsinki: Otava.

Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 4–6 2006, Pirjo

Hiidenmaa, Sari Kuohukoski, Erkki Löfberg, Helena Ruuska & Tiina Salmi. Helsinki: Otava.

Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 7 2007, Sari

Kuohukoski & Erkki Löfberg. Helsinki: Otava.

Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 8 2007, Pirjo

Hiidenmaa, Hanna Kumpulainen & Helena

- Ruuska. Helsinki: Otava.
- Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 9* 2007, Pirjo Hiidenmaa, Hanna Kumpulainen, Erkki Löfberg & Helena Ruuska. Helsinki: Otava.
- Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 1–3, opettajan opas* 2005, Inkeri Hellström, Hilikka Lamberg, Pirjo Hiidenmaa, Sari Kuohukoski, Erkki Löfberg, Helena Ruuska & Tiina Salmi. Helsinki: Otava.
- Piste – lukion äidinkieli ja kirjallisuus 4–6, opettajan opas* 2006, Sari Kuohukoski, Erkki Löfberg, Pirjo Hiidenmaa, Helena Ruuska & Tiina Salmi. Helsinki: Otava.

Muut lähteet

- Alanen, Riikka. 2000. Kolmannen muodon tapaus: miten kieliopista puhutaan englannin luokassa. Teoksessa Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 139–163. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 59.
- Borg, Olavi. 1968. *Sisällönanalyysin tavoitteista ja metodisista pulmista*. Tampere: Tampereen yliopiston tutkimuslaitos.
- Hakulinen, Auli. 2008. Mitä kielioppi kertoo? Teoksessa Tiina Onikki-Rantajääskö, Mari Siirainen & Hanna Ylönen (toim.) *Kieltä kohti*. Helsinki: Otava, 268-85.
- Hakulinen, Auli. 2006. Puhutun kielen kielioppi ja koulu. Teoksessa Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, 127-136.
- Harjunen, Elina & Korhonen, Riitta. 2008. Äidinkielen kielioppi–sydämenasia! Teoksessa M. Garant,

- I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66, 125-151
- Harmanen, Minna & Siirainen, Mari (toim.) 2006. *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*.
- Kauppila, Rreijo A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, Anneli. 2006. *Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen ”Mihin kielioppia tarvitaan?”*. Teoksessa Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, 93-101.
- Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja*. 1994. Helsinki: Opetusministeriö. Painatuskeskus.
- Korhonen, Riitta & Alho, Irja. 2006a. *Kielioppia kieliopin vuoksi*. Teoksessa Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, 71-92.
- Korhonen, Riitta & Alho, Irja. 2006b. *Isostasuomen kieliopista ituja opetukseen*. Teoksessa Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, 103-126.
- Leino, Pentti. 1993. *Polysemia – kielen moniselitteisyys*. Kieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Vilkuna, Maria. 2006. *Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi*. Teoksessa Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*, 11-24.

Juli Aerila

Kielioppi + leikki = mahdoton yhtälö?

Vanhat leikit taipuvat kieliopin opiskeluun ja tuovat toiminallisuutta harjoitteluun

Niina Maunu ja Katri Sarmavuori ovat kahdessa Äidinkielen opetustieteen seuran aikakauskirjassa (2009 ja 2010) esitelleet toiminnallisia tapoja opettaa kielioppia. Niiden inspiroimana teetin vuonna 2010 Turun opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön toisen vuoden monialaisten opiskelijoilla tehtävän, jossa heidän piti muuttaa vanhoja leikkejä ja pelejä kielioppiharjoituksiksi. Esittelen seuraavassa opiskelijoiden kehittämiä leikkejä, jotka soveltuvat ehkä parhaiten opiskeltujen kielioppiasioiden kertaamiseen ja harjoitteluun, esimerkiksi sijamuotojen nimien opiskelemiseen. Olen jaotellut leikit karkeasti luokassa leikittäviin kielioppileikkeihin ja ulkona leikittäviin leikkeihin, vaikka leikkien sovellusmahdollisuudet ovat varsin rajattomat. Matematiikan kohdalla on jo jonkin aikaa puhuttu ”ulkomatematiikasta”, mutta uskoakseni tämä on ensimmäinen kerta, kun puhutaan ”ulkokieliopista”.

Olemme testanneet opiskelijoiden kanssa osaa leikeistä opetusharjoittelussa ja kokemukset ovat olleet positiivisia sekä oppilaiden että opiskelijoiden suunnalta. Kielioppiharjoitusten muuttaminen, vaikka pelien ja leikkien avulla, toiminnallisempaan suuntaan aktivoi perinteisiä tehtäviä paremmin erilaiset oppijat sekä ”pakottaa” kaikki luokan oppilaat osallistumaan. Leikit ja pelit näyttävät myös eriyttävän hyvin; ei ole ollenkaan väärin katsoa mallia vieressä olevalta oppilaalta esimerkiksi substantiivi – adjektiivi – verbi –leikissä. Lisäksi olemme huomanneet, että oppilaiden pelatessa on helppo arvioida oppilaiden opittavaa asiaa koskevia taitoja: aika nopeasti huomaa, ketkä oppilaista

toimivat heti kielioppisäännön mukaan, ketkä katsovat mallia muilta oppilailta ja ketkä toimivat puhtaasti arvaamalla.

Vaikka alla luetellut leikit sopivat parhaiten opitun asian harjoitteluun, on pelejä, leikkejä ja ilmaisuharjoituksia mahdollista soveltaa myös motivointiin ja opitun asian liittämiseen oppilaiden ”todelliseen” kielenkäyttöön sekä käyttää lisänäkökulmien antamiseen. Leikit ja pelit soveltuvat erinomaisesti Kielioppityöryhmän (1994) esittämään näkemykseen pedagogisesta kieliopista.

SISÄKIELIOPPILEIKIT

Sanaluokka-tuoli

Idea on sama kuin kuumassa tuolissa. Yksi oppilas istuu tuolille luokan eteen. Opettaja voi antaa aiheeksi vaikka verbin ja kuiskata luokan edessä istuvalle oppilaalle näin jonkin verbin. Muut luokkalaiset yrittävät arvata kyseisen verbin kysymällä kysymyksiä tästä. Arvattavasta verbistä he voivat käyttää itse keksimäänsä sanaa, joka tuo hauskuutta kysymykseen. Tuolissa olija saa vastata vain ”kyllä” tai ”ei”. Se, joka arvaa verbin, saa mennä seuraavaksi tuoliin. Jos verbiä ei arvata, voi tuolissa istuja antaa jonkin vihjeen sanasta. Leikki sopii niin alemmille kuin ylemmillekin luokille. Ehtona on vain, että sanaluokkia on käyty läpi.

Sanaluokkadomino

Sanaluokka-domino toimii perinteisen domino-pelin mukaisesti. Yhdistettävänä pareina tässä pelissä toimivat sanat ja niiden sanaluokat. Peli on mahdollista valmistaa pareittain tai pienissä ryhmissä luokassa. Jokainen pari tai ryhmä saa pelattavakseen naapurin tekemän dominon ja näin varmistetaan sanojen tuoreus. Ennen pelin valmistamista

on hyvä kerrata tavallisen domino-pelin rakenne ja erilaiset nappuloiden variaatiot. Peli sopii oppilaille, jotka ovat jo opetelleet sanaluokat ja tarvitsevat niiden opettelussa vahvistusta ja motivointia.

Sanaluokkatuolileikki

Asetetaan tuolit ympyrään niin, että tuoleja on yksi vähemmän kuin leikkijöitä ja niin, että tuolien selkänojat ovat toisiaan vastakkain. Leikkijät alkavat kiertää tuoleja jonossa ja sanovat vuorotellen jonkin etukäteen sovitun sanaluokan sanoja, esimerkiksi adjektiiveja, jotka sitten toistetaan kuorossa. Jossain vaiheessa leikkiä joku leikkijöistä sanoo jonkin muun sanaluokan sanan, esimerkiksi verbin. Tämän jälkeen jokainen yrittää istua yhdelle tuolille ja ilman tuolia jäänyt putoaa pois. Näin jatketaan, kunnes jäljellä on vain yksi leikkijä.

Siltaleikki

Oppilaat kulkevat sillan ali hokien sijamuotorimpsua, jossa sijamuotojen nimen lyhenteestä ja sijapäätteestä on tehty uusi sana (nomi, genen, partaa, translaksi, essinä, inessä, elasta, illaan, abella, ablalta, allalle, komineen, instruin, abetta). Viimeisen (abetta) kohdalla silta romahtaa. Siltana toimivat ovat valinneet joukkueilleen nimet (esim. Hessu Hopot ja Astronautit). Sillan alle jäänyt valitsee puolensa ja lopuksi ”vedetään köyttä” (ilman köyttä). Leikkiä on helppo muunnella. Välillä voidaan esimerkiksi taivuttaa tiettyä sanaa.

Pekka–peli sanaluokilla

Pelin idea on kerätä sanaluokkaperheitä. Kortit opettaja voi tehdä itse tai oppilaat voivat tehdä ne. Korteissa ei tarvitse olla perheitä, vaan eri sanaluokkiin kuuluvia sanoja (värejä,
76 *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 40/2011*

ammatteja tms.). Kortit kannattaa suunnitella niin, että niitä voi käyttää myös muihin tarkoituksiin. Kaikki kortit sekoitetaan hyvin ja jaetaan tasaisesti pelaajien kesken. Kukin pelaaja, jolla on jo valmiiksi kokonaiset perheet esim. adjektiivit tai verbit, saa panna nämä kortit pois. Sen jälkeen pelaajan vasemmalla puolella istuva pelaaja ojentaa korttinsa selkäpuolet, josta pelaaja vetää yhden kortin. Jos vedetty kortti täydentää perheen, poistetaan perhe kädestä. Näin jatketaan, kunnes kaikki perheet ovat koossa. Se pelaaja, jolle viimeksi jää ”kdfjoöiarjoe”-kortti, häviää pelin. Eniten perheitä kerännyt voittaa. Opettaja voi muuttaa korteissa olevien sanojen haasteellisuutta oppilaiden mukaan tekemällä eritasoisia korttipakkoja.

Sijamuotomuistipeli

Muistipelissä jokaiselle sijamuodolle tehdään omat laput, joissa lukee sijamuodon nimi. Lisäksi tarvitsee tehdä laput sanoille, jotka ovat sijamuotolappujen pareja. Esimerkiksi sijamuotolapun, jossa on teksti ”nominatiivi”, pari on esimerkiksi sellainen lappu, jossa lukee ”pallo”.

Sijamuotomuistipeliä voidaan käyttää alakoulussa ainakin niillä vuosiluokilla, joilla sijamuotoja käsitellään. Yläkoulussa sijamuotomuistipeli on hauska, mutta samalla oppimista tukeva kevennys, jota voi käyttää sijamuotojen kertaamisen apuvälineenä.

Läpsy

Pelätään kuten läpsyä muutenkin. Oppilaat istuvat lattialla ympyrässä niin, että kaikkien kädet ovat maassa. Yksi aloittaa ja sanoo sovitun sanaluokan sanan (esim. kävellä) ja läpsäyttää samalla kädellä lattiaan. Vuoro siirtyy seuraavalle, jos sana on oikein. Jos taas väärin, pelaaja joutuu keskelle ympyrää. Keskellä oleva pääsee takaisin leikkiin, jos sanoo

oikean sanan ennen vuorossa olevaa leikkijää. Vuorossa ollut joutuu keskelle. Suuntaa voi vaihtaa läpsäyttämällä kaksi kertaa kädellä lattiaan.

Laiva on lastattu sijamuodoilla

Luokka jaetaan kahteen ryhmään, jotta mahdollisimman moni pääsee ääneen. Ensimmäinen heittää esim. hernenussin jollekin ryhmästä sanoen samalla vaikka poika ja essiivi. Seuraavan pitää taivuttaa poika pyydytyssä sijamuodossa ja heittää pussi seuraavalle ilmoittaen jonkin sijamuodon, jossa seuraava taas taivuttaa sanan jne. Virheellisestä muodosta voidaan antaa pantti tai jokin tehtävä (esim. pantomiimi).

Synonymileikki

Opettaja valmistaa synonymilappuja noin puolelle luokan oppilaista. Apuna voi käyttää sanakirjoja tai oppilaat voivat keksiä synonymeja. Esimerkiksi raha-sanasta: valuutta, massi, fyrkka, mani, käteinen jne. Laput jaetaan joka toiselle oppilaalle ja oppilaat menevät pareittain istumaan. Omaa lappua ei saa näyttää muille. Yksi oppilaista tai opettaja jää ilman paria ja aloittaa leikin keksimällä yhden synonymin raha-sanalle, esimerkiksi valuutta. Silloin se oppilas, jonka lapulla valuutta lukee, saa mennä valuutan sanoneen viereen. Parittomaksi jäänyt keksii taas uuden synonymin jne. Jos oppilas ei keksi synonymia, voi opettaja antaa vihjeitä.

Sanaluokka kengässä

Jaetaan luokka puoliksi. Toinen puoli menee luokan ulkopuolelle. Luokkaan jääneet oppilaat päättävät, mitä sanaluokkaa edustavat. Ulkopuolelta oppilaat tulevat yksitellen sisään. Ulkopuolelta tulevat keksivät itse jonkin sanan, jota ehdottavat sisäpuolella seisoville esim. ”kaunis”. Jos hän arvaa sisäpuolella olijan sanaluokan oikein, saa hän

jäädä sisälle. Jos ei, niin ”sanaluokka kengässä” ja uusi yritys edessä.

HUOM!

Korttipeleihin sopivia kuvia ja sanoja löytää helposti vanhoista oppikirjoista, joita voi surutta leikellä. Mukavia ja toiminnallisia harjoituksia olen tehnyt myös niin, että olen askarrellut harjoituskirjan ja tarkistuskirjan tehtävistä parityöskentelyyn kortteja, joiden pohjalta toinen oppilas tekee suullisesti tehtäviä ja toinen tarkistaa.

Lisäksi luettelosta puuttuvat erilaiset bingot, sanaselitystehtävät, sanaluokkasuunnitukset ja aukkotarinat, jotka myös innostavat lapsia harjoittelemaan kielioppiasioita huomaamatta.

ULKOKIELIOPPILEIKIT

Peili

Peilinä toimiva opettaja tai oppilas antaa ohjeita pelaajille seuraavaan tapaan:

— Se, joka sanoo ensin *nauraa*-verbin imperfektimuodon, pääsee kaksi askelta eteenpäin.

— Se, joka muuttaa verbimuodon *olen puhunut* kielteiseksi, pääsee askeleen eteenpäin.

— Se, joka keksii perunaan liittyvän verbin, joka ilmaisee harmitusta, pääsee askeleen eteenpäin.

Voittaja on se, joka koskettaa peiliä ensimmäisenä.

Kielioppihippa

Voi valita minkä tahansa kielioppisäännön (esimerkiksi verbit). Leikitään kuten tavallista hippaa. Oppilas on turvassa aina kiinniottotilanteessa, jos hän ehtii huutaa uuden verbin. Jos hän huutaa jo huudetun verbin tai ei keksi verbiä, hän

joutuu hipaksi. Hipan vaihtuessa vaihdetaan seuraavaan sanaluokkaan.

Sanaluokkahippa 1

Kaikilla pelaajilla on oma sanaluokka (oppilaat saavat vapaavalintaisesti päättää). Kiinnijäänyt odottaa pelastajaa. Kiinnijääneet voidaan pelastaa, jos pelastaja osaa sanoa kiinnijääneen sanaluokkaa edustavan sanan. Samalla periaatteella voidaan pelata myös sijamuodoilla. Pelin helpottamiseksi opettaja voi tehdä oppilaille esimerkiksi sanaluokkalaput, jotka kiinnitetään hakaneulalla vaatteisiin.

Sanaluokkahippa 2

Leikitään sovitulla alueella ja nimetään yksi tai useampi hippa. Hippa yrittää ottaa kiinni mahdollisimman monta leikkiveria. Hippaa on hyvä vaihtaa suhteellisen lyhyin väliajoin, jottei kukaan rasitu liikaa ja jokainen pääsee harjoittelemaan sanaluokkia. Kun hippa saa toisen leikkijän kiinni, jää kiinnijäänyt kyykkyyyn paikalleen. Näin tiedetään, ketkä ovat jo jääneet kiinni ja ketkä vielä karkuteillä. Kiinnijääneen voi pelastaa menemällä kyykkyyhän häntä vastapäätä (silloin kysyjä on turvassa) ja sanomalla jonkin sanan. Kiinnijäänyt pelastuu, kun tunnistaa ko. sanan sanaluokan. Kysyjän on tietysti itse tiedettävä oikea vastaus, ja jos kiinnijäänyt tietää sen, on hänet vapautettu. Näin molemmat leikkijät ovat taas mukana hipassa.

Kielioppiympyrä

Opettaja seisoo ringin keskellä ja oppilaat ringin ulkoreunoilla. Opettajan ja oppilaiden välissä on vapaavalintainen määrä rinkejä eli tasoja. Opettaja aloittaa pelin ja osoittaa oppilaan, jonka määrää sanomaan vaikka substantiivin. Jos oppilas osaa sanoa substantiivin, hän pääsee seuraavalle ringille lähemmäs keskustaa. Jos hän ei osaa sanoa substantiiviva,

hän jää paikalleen. Substantiivi siirtyy seuraavalle ringissä seisovalle. Kierrokset jatkuvat ja oppilaat yrittävät päästä lähemmäs keskustaa. Se, joka pääsee ensimmäisenä keskelle, voittaa ja saa aloittaa seuraavan pelin.

Välimerkkiväri

Edessä oleva oppilas sanoo, kuka saa liikkua ja minkä verran. Esimerkiksi ”Ne, joilla on vaatteissaan punaista, saavat liikkua kolme pistettä/yhden kaksoispisteen/huutomerkin jne. Välimerkkien etenemismäärät sovitaan etukäteen, esimerkiksi piste on yksi askel, huutomerkki on makuulle meno, kysymysmerkki on kuperkeikka jne. Leikin ideana on päästä ensimmäisenä koskemaan edessä seisovaa oppilasta ja oppia muistamaan välimerkit. Leikki sopii siis myös ihan pienille. Leikkiä voi kehittää esimerkiksi niin, että opettajalla on lauseet kirjoitettuna ja lapset päättelevät, millaisen välimerkin lause tarvitsee. Leikin ei myöskään tarvitse olla kilpailu, vaan kaikki voivat tehdä liikkeitä.

Kuka pelkää sanaluokkamiestä? 1

Osallistujat jaetaan sanaluokkiin. Sanaluokkamies huutaa kentän keskellä sanan. Oppilaat juoksevat, kun heidän edustamansa sanaluokan sana mainitaan (sanaluokkamies huutaa *koira*-sanana -> substantiivit juoksevat). Kiinnijäävistä tulee myös kiinniottajia. Samaten niistä oppilaista, jotka juoksevat väärän sanan kohdalla. Jotta tuomari (opettaja) huomaa väärän sanaluokan kohdalla juoksevat, voi oppilailla olla esimerkiksi eriväriset nauhat tai eri sanaluokat voivat seistä tilan eri seinustoilla.

Kuka pelkää Sanaluokkamiestä? 2

Yksi oppilaista on Sanaluokkamies, joka asettuu salin/kentän keskiviivalle katse kohti toisessa päädyssä seisovia muita oppilaita. Oppilaat on jaettu siten, että jokainen

edustaa jotakin sanaluokkaa (kaikki sanaluokat käytössä). Sanaluokkamies yrittää ottaa kiinni toiseen päätyyn juoksevia ”sanaluokkia”. Niiden, jotka jäävät kiinni, tulee muodostaa virke sanaluokkiensa mukaan. Kiinniottoa toteutetaan niin monta kertaa, että virke saadaan muodostettua. Lauseen muodostajat pääsevät takaisin juoksemaan. Vaihtoehtoisesti voi olla niin, että sanaluokkamies vaihtuu, kun saa otettua ”lauseen” kiinni. Opettaja voi antaa oppilaille sanat lapuilla. Näin varmistetaan, että sanoista on mahdollista saada lause.

Naruhyppely (pitkä naru)

Narun heiluttajat sanovat sanaluokan tai sijamuodon. Hyppelijän tulee kertoa mainittuun sanaluokkaan tai sijamuotoon liittyvä sana, samalla kun hän hyppii. Jos hyppijä ei tiedä vastausta, seuraava tulee keskelle kokeilemaan. Kun hyppijä on tiennyt kolmeen sanaluokkaan tai sijamuotoon liittyvää sanaa, pääsee hän pyörittämään narua. Naruhyppelyssä on paljon muunnosmahdollisuuksia.

Sanaluokat hyppynarulla

Opettaja ja oppilas pyörittävät hyppynarua. Opettaja sanoo sanaluokan, esim. adjektiivi. Oppilaat juoksevat jonossa, hyppäävät ja sanovat adjektiivin. Jos sana on oikein, voi mennä jonon perään ja jatkaa hyppimistä. Jos vastaus on väärin, hyppääjä menee narunpyörittäjäksi. Opettaja voi vaihtaa sanaluokkaa haluamassaan tahdissa.

Värileikki 1

Yksi oppilas seisoo selin muihin, muut ovat rivissä kauempana sanaluokkiin jaettuina. Selin seisvoja huutaa sanoja ja ne, keiden sanaluokkaan sana kuuluu, saavat liikkua askeleen eteenpäin. Jos ryhmä liikkuu väärään aikaan, palaavat he kaksi askelta taaksepäin. Vaihtoehtoisesti opettaja voi jakaa oppilaille lappuja, joissa on sanoja, ja Väri huutaa sanaluokkien nimiä.

Värileikki 2

Valitaan pelaajien keskuudesta Väri eli huutaja. Muille pelaajille jaetaan yksi lappu, johon on kirjoitettu kolme sanaa. Jokainen sana on taivutettu jossain sijamuodossa. Väri asettuu selin tietyn matkan päähän muista pelaajista, jotka odottavat viivan takana Väriin huutoa. Väri aloittaa ja huutaa jonkin sijamuodon ja liikkeen, esimerkiksi: ”Essiivi saa tulla kolme askelta eteenpäin!”. Ne oppilaat, joiden lapuista löytyy essiivimuotoon taivutettu sana, saavat liikkua Väriin määräämän liikkeen. Muut odottavat paikoillaan. Tämän jälkeen Väri jatkaa taas huutamista vaihtaen sijamuotoa ja liiketapaa. Väri voi myös käskeä liiketapaa valitessaan liikkumaan taaksepäin! Väri jatkaa huutamista niin kauan, kunnes joku pelaajista ehtii koskettamaan Väriä. Ensimmäinen Väriä koskettanut pääsee Väriin paikalle huutajaksi.

10 tikkua laudalla – sanaluokkapeli

Pelataan kuten 10 tikkua laudalta –peliä muutenkin. Ennen kuin tikut ponnautetaan laudalta, ryhmä päättää, mitä sanaluokkaa etsijän tulee ”kerätä”. Ryhmä juoksee piiloon ja etsijä lähtee keräämään tikkuja. Jokaisen tikun kohdalla etsijän tulee huutaa sovittuun sanaluokkaan kuuluva sana (esim. adjektiivi – nopea). Kerättyään kymmenen sanaluokkaan kuuluvaa sanaa/tikkua etsijä lähtee etsimään piiloon menneitä.

10 sanaa laudalla

Tikkuihin kirjoitetaan sanaluokkien nimiä. Leikki leikitään normaalisti, mutta tikkuja kerättyä ja aseteltaessa ne uudelleen laudalle, tulee kerääjän huutaa tikussa olevaan sanaluokkaan kuuluva sana. Kontrollonin kannalta voi olla järkevää huutaa myös vaaditun sanaluokan nimi. Toinen versio leikistä on seuraavanlainen: tikkuja on paljon ja niissä on erilaisia sanoja. Etsijän tulee löytää tietynlaisia tikkuja,

ennen kuin voi lähteä etsimään esim. 10 adjetiivia.

Substantiivi – adjektiivi – verbi –leikki (muunnos maa – meri – laiva –leikistä)

Opettaja huutelee eri sanoja ja oppilaat juoksevat oikean sanaluokan kohdalle. Esim. opettaja huutaa ”kissa” ja oppilaat juoksevat substantiivialueelle. Alueet kannattaa merkitä oppilaan muistin tueksi. Leikin avulla voi luonnollisesti harjoitella myös muita kielioppikategorioita.

Sanaluokkapolttopallo

Tehdään rajat polttopalloa varten esim. ympyrä. Yksi jää ympyrän ulkopuolelle ja loput leikkijöistä menevät ympyrän sisäpuolelle. Polttaja sanoo jonkin sanaluokan ja yrittää osua pallolla ympyrän sisäpuolella oleviin, jotka luonnollisesti yrittävät väistää palloa. Kun polttaja osuu, niin poltetu joutuu sanomaan sanan siitä sanaluokasta, jonka polttaja on etukäteen sanonut. Jos vastaus on väärin, myös poltetu siirtyy polttajaksi. Mikäli poltettava onnistuu saamaan kopin polttajan heitosta, hän sanoo normaalisti etukäteen määrätyn sanaluokan sanan, mutta polttaja joutuu vielä keksimään tälle sanalle synonyymien. Peliä jatketaan niin kauan, kun viimeinenkin poltettava on saatu poltettua. Peliä on helppo vaikeuttaa esimerkiksi käyttämällä sijamuotoja tai verbin aikamuotoja ja moduksia.

Sanaluokkaruutuhyppeily 1

Joka ruudun kohdalla on sanottava ko. sanaluokkaan kuuluva sana. Jos sanoo väärin, vuoro vaihtuu seuraavalle.

Sanaluokkaruutuhyppeily 2

Oppilas keksii hypätessään aina ruudun mukaiseen sanaluokkaan kuuluvan sanan. Hyppäämisestä voi tehdä haasteellisemman keksimällä lauseen käyttämistään sanoista

ruudukon päässä olevassa lause-kohdassa.

Sanaluokkaruutuhypely 3

Pelin ideana on opetella sanaluokkia ruutuhypelyn muodossa. Yleensä koulujen pihoilla on hypelyyn tarkoitettuja ruutuja, mutta niitä on myös helppo valmistaa itse esimerkiksi liidulla piirtämällä. Liitu lähtee helposti pois sateen aikana, joten jäljet eivät ole pysyviä. Ruutuja hypätään järjestyksessä eteenpäin, käännytään päässä takaisin ja tullaan alkuun. Seuraavassa kaksi esimerkkiä pelin toteuttamismuodoista:

Ensimmäisessä esimerkissä ruutuihin kirjoitetaan sanaluokkia, kuten piirroksessa on esitetty. Oppilaan tulisi keksiä sitten hypellessä jokaisen ruudun kohdalla esimerkki ruudussa mainitusta sanaluokasta. Kääntymisruudussa oppilaan tulee keksiä kaksi ruudussa mainittua sanaa: tullessa yksi ja kääntyessä yksi.

Toisessa vaihtoehdossa ruutuihin kirjoitetaan sanoja ja oppilaat luokittelevat niitä hyppiessään. Kummassakin tapauksessa voidaan lisänä leikkiä lyhyiden tarinoiden luomista samalla tekniikalla. Liiduilla voidaan ruutuja lisätä saduissa tarvittava määrä. Saduista saa hauskoja myös niin, että hyppijät jatkavat aina toistensa aloittamia tarinoita.

**KIITOS IHANILLE JA INNOSTUNEILLE
OPISKELIJOILLE!**

Äidinkielen Opetustieteen Seuran sivuilla olevaan keskusteluympäristöön voi laittaa kokemuksia näistä leikeistä tai kertoa omista kokeiluista.

Lähteet

- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. 1994.
Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Maunu, N. 2010. Sijamuodot draamallisin ja toiminnallisin menetelmien. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 39, 25 – 52.
- Sarmavuori, K. 2009. Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede, 38, 43 – 88.
- Sarmavuori, K. 2010. Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 39, 9 – 18.

KIRJALLISUUTTA

Ei kirjailijaksi aikoville

*Hannu Mäkelä: Kivi. Romaani Aleksis Kiven elämästä.
Tammi 2010, 423 s.*

Hannu Mäkelä kuvaa uuden vuoden aattoja 1872 Alpertti Stenvallin ruokakunnassa Tuusulassa. Museona tunnetussa Aleksisi Kiven kuolinmökissä asuu isäntäparin Alperin, Karuliinan ja lasten lisäksi kunnanhoidokki Aleksis, isännän veli, 38. Tämän on tarkoitus maata kamarissa koko päivä paitsi nousta syömään. Tiedossa on köyhien valvojan vierailu, mikä huolestuttaa hoitajia, sillä hoidokki ei aina käyttäydy hyvin.

Tapahtumat käydään luvuittain aikajärjestyksessä aamu, aamupäivä, päivä, iltapäivä, ilta, yö ja sarastus, joissa kaikissa on numeroituja alalukuja vaihteleva määrä.

Aleksin aamussa vielä unen ja valveen rajamailla ajatukset kisailevat niityllä, kun taas pirtin puolella vallitsee jännitys, saadaanko potilas käyttäytymään köyhäinhoidon tarkastajan vieraillessa vai alkaako tämä mölistä tai suorastaan arvostella. Onneksi tämä sitten sattuukin nukahtamaan, että tarkastajan käynti häneltä menee ohi. Silti hän huomaa seurakunnan tervehdyksen: itse rovasti tuo kolehtina kerätyn rahan. Senkin saa Alpertti, niin kuin kunnan jyvät, jotka tämä Aleksin tietten vaihtaa viinaan. Aleksin käyttääkin teräviä silmiään ja pääsee osille mielestään hänelle tarkoitettusta maksusta. Mutta rovasti saa rauhassa juoda kahvin, vaikka olisihan se potilaallekin maistunut.

Mitä sitten pelätään Aleksin kävijöille paljastavan? Lyöntejä, huutoja, arestia kylmällä ullakolla ilman ulkovaatteita, huonoa ruokaa, nälkää kenties. Aleksin on äärimmäisen syrjäytynyt, hän kaipaakin opiskeluaikaisia tuttavuuksia, hän ymmärtää velkojensa suuruuden ja niiden maksamisen mahdottomuuden, vaikka haaveilee työpaikasta. Lapinlahden mielisairaalan muistot ahdistavat. Hän on myös niin tunnettu, että sekin eristää hänet. Kynää veli ei anna enää, vaan kirjailija hakeutuu mielessään milloin minkin veljeksensä, usein Laurin, tunnelmiin. Häntä suojellaan nolaamasta itseään piilottamalla kengät, tai sitten kenkiä ei ole, ehkä ei niitä ole lapsillakaan tässä äärimmäisessä köyhyydessä. Käärimällä räsyttäjien jalkojen suojaksi sairas karkaa ulkorakennuksiin äärimmäisen halun pakottaessa.

Näin tapahtuu Alpertin perheen poistuttua kotoa, kun Kivi menee sikalaan muistaessaan siellä muhivan oluen. Hänen aistinsa ovat herkistyneet alkoholin rekisteröimiseen, niin että Alpertin kätökset aina paljastuvat. Lukija pääsee olviretken tunnelmiin kirjailijan juopotellessa emakon ja kahden porsaan seurassa. Kotiin tullessaan Karuliina ja Albert tapaavat hoidokkinsa niin likaisena, että vievät saunaan,

emäntä ottaa vaatteetkin pyykkiin sanottuaan miehelleen: ”Älä lyö, lyö myöhemmin”, ja niin potilas jää yöksi lämpimään saunaan ajatellen lämpimiä ajatuksia Karuliinasta. Erikoinen ihmissuhdeverkko liittää perheen läheisesti yhteen.

Kuitenkaan mielisairas ei ole heitteillä, vaan kunta on toimittanut hänet sukulaisiin ja antaa arvokkaita jyvii hoidon palkaksi. Seurakunnankin tervehdys ilahduttanee Aleksia, jonka ajatuksissa äitivainaja sekoittuu kotikirkon madonnaan. Ahtaudessa ja puutteessa suvun huonot ominaisuudet korostuvat ja aiheuttavat kitkaa, mutta perhe toimii yhteiskunnassa.

Tapahtumat voisivat olla mahdollisia, sillä näin karua mielisairaiden hoito on ollut. Onko tämä teos ehkä puheenvuoro nykyiseen vanhusten hoitoon? Kivi ei tunne muuta katkeruutta kuin oman avuttomuutensa painon. Mäkelä on niin kirjoja lukenut mies, että muistumia maailmankirjallisuuteen ei voi välttää. Eläkeläisopettajan mielessäkin välähtelevät nimet Faulkner, Beckett, Moliere, Lorca.

Romaania voi suositella Kiven ystäville, jotka kestävät vanhuuden rappion ja sairauden kuluttavan vaikutuksen. Se ei sovi kirjailijan urasta haaveileville eikä työuran pidentämistä suunniteleville ministereille.

Eeva-Liisa Lehtinen

Mika Waltari –seuran neljäs vuosikirja

Illusioni 2010. Mika Waltari -seuran vuosikirja. Toim. Jukka Parkkinen. 159 s.

Jo Mika Waltari –seuran perustamisvaiheessa 10 vuotta sitten päätettiin julkaista joka toinen vuosi vuosikirja, jossa julkaistaisiin uutta Mika Waltari –aineistoa sekä meiltä että muualta. Osattiin arvata, että sellaista olisi tarjolla. Tämä oli oikeaan osunut päätös. Kun vuonna 2008 vietettiin Mika Waltarin syntymän 100-vuotisjuhlaa, tapahtumia oli runsaasti, esitelmiä pidettiin ja uusia näkökulmia esitettiin ja jopa ensimmäinen Waltarin elämäkerta (Panu Rajala: *Unio mystica*) ilmestyi.

Illusioni 2010 herättää huomiota jo kansikuvallaan: 1940-luvulla Pauligin kahvipaahimo pyysi tunnettuja kahvia juovia henkilöitä piirtämään omakuvansa sekä kirjoittamaan jonkin lausuman kahvista. Mika Waltari tarttui innokkaasti pyyntöön: syntyi mainio näköiskuva varustettuna toteamuksella: Näin minä hymyilen saatuani hyvää P:n kahvia! Kuva julkaistiin kuvalehdessä mainoksena, ja tämä piirros on päässyt vuosikirjan kansikuvaksi.

Vuosikirja sisältää 159 sivua ja 14 artikkelia, kaikki uusia ja suurin osa ensimmäistä kertaa ja vain tässä kirjassa julkaistuja. Uusimman artikkelin ”Kirjailijan maailmanpolitiikkaa – eli mitä Johannes Angelos kertoo meille tästä päivästä” kirjoitti kesäkuussa 2010 vuosikirjaamme varten kirjailija Jani Saxell. Hän oli vuoden 2009 keväällä ollut vieraanamme Villa Kivessä kertomassa aiheesta ”Kirjailija ja inspiraatio”, jolloin hän puhui omasta suhteestaan Waltariin. Enää seuraavana vuonna hän ei halunnut puheenvuoroaan julkaista vaan halusi laatia kokonaan uuden artikkelin. Siitä ilmenee, kuinka ajankohtainen voi vuosikymmeniä

aikaisemmin julkaistu historiallinen romaani olla.

Mika Waltarin *Sinuhén* 1960-luvulla kääntänyt prof. Endre Gombár on tutkinut *Sinuhén* skeptisyyttä ja tulevaisuuskuvaavaa. Lisäksi on julkaistu hänen lähettämänsä sähköpostiviesti, jossa hän kertoo, millaisia vaikeuksia 60-luvun Unkarissa oli saada *Sinuhe* julkaistuksi. Jo tuolloin prof. Gombár ystävystyi Mika Waltarin kanssa, vieraili usein hänen luonaan sekä Helsingissä että Pornaisten Laukkoskella. Vuonna 2008 hän osallistui Mika Waltarin 100-vuotisjuhlaan Vanhalla ylioppilastalolla Helsingissä.

Toisen ulkomailta hankitun artikkelin on kirjoittanut virolainen egyptologi Sergei Stadnikov, joka valottaa Waltarin historiakäsityksen taustaa. Prof. Stadnikovin tapasimme vuoden 2010 alussa Tallinnan Suomen instituutissa, jossa järjestettiin uuden *Sinuhe*-vironnoksen (käänt. Piret Saluri) esittelytilaisuus. Hän kertoi silloin farao Ekhnatonin uskonreformista. Koska ilmeni, että hän oli egyptologin silmin lukenut tarkoin myös *Sinuhén*, kysyin, onko hän myös julkaissut aiheesta artikkelin. Hän kertoi julkaisseensa alkuperäisen *Sinuhén* tarun viroksi sekä tutkineensa tietysti myös Waltarin *Sinuhén*. Tulokset julkaistiin teoksessa ”Vana Egiptuse kultuurilugu” (1998), joka sisältää valittuja artikkeleita, käännöksiä ja esseitä. Hän toimitti mielellään artikkelin ”Igavesest ja kaduvast M. Waltari ajaloovisioonis ning selle egüptoloogisest taustast” vuosikirjassamme julkaistavaksi. Sen käänsi Jenni Kavén.

Monet kirjan artikkeleista perustuvat jonkin jäsentilaisuuden teemaan. Sellaisia ovat esim. Martti Häikiön ”V. A. Koskeniemi ja Mika Waltari – kaksi klassikkoo”, Leena Laakson ”Mika Waltari ja naiset”, Panu Rajalan ”Tulenkantajien kaksi tietä” sekä Anneli Kalajoen ”Tämän vuosituhannen Waltari-käännökset”. Myös edellisen kaksivuotiskauden matkoista on kirjoitettu vuosikirjaan.

Viime vuoden Sveitsin-matka osui harmillisesti Euroopan ongelmaiseen tuhkapilviaikaan: ryhmä palasi Suomeen täältä tilatulla bussilla neljä päivää suunniteltua myöhemmin. Matkan johtanut varapuheenjohtaja Päivi Istala on kirjoittanut vuosikirjaan matkasta seikkaperäisesti ja hauskaasti. Myös omassa ohjelmassaan Radio ykkösessä hän kertoi jännittäväksi muodostuneesta matkasta kutsuttuaan mukaan muutaman matkalle osallistuneen jäsenemme.

Aivan uuden näkökulman Mika Waltarin tuotantoon avaa FT Tapani Jussilan artikkeli ”Waltari ja Dracula”. Hän aloittaa toteamalla, että ”Waltarin tietämys Unkarin, Transilvanian, Valakian Moldavian ja Bulgarian 1400-luvun tapahtumista on niin lujaa, että linkit Draculan esikuvaan Vlad Seivästäjään ovat tarjolla sellaiselle lukijalle joka osaa niitä etsiä.” Yhtäläisyydet Nuoren Johanneksen sekä Johannes Angeloksen sekä Vlad Seivästäjän välillä ovat Jussilan mukaan kiistattomat. Näistä ei monikaan Waltari-tutkija ole puhunut!

Seuran 10-vuotisesta taipaleesta on kirjoittanut pitkäaikainen puheenjohtaja Anssi Arohonka. Sen luettuaan huomaa, kuinka paljon uusia näkökulmia ja tuoreita oivalluksia on yhä löydettävissä Waltarin tuotannosta. Lähes vuosittain on käyty Mika Waltarille tärkeillä paikoilla, sekä kotimaassa että ulkomailla. Seuran perustamisen jälkeen ensimmäinen matka tehtiin Pariisiin, joka oli Waltarin nuoruuden tärkeä inspiraation kohde sekä myös kirjoittamispaikka. Myös toisessa tärkeässä kohteessa eli Italiassa Waltari on kirjoittanut (*Turms kuolematon*): syksyllä 1954 Orvieton Grande Albergo Realessa Piazza del Popolon laidalla. Kahdesti seura on käynyt Italiassa ja toisella kerralla ryhmämme asui viikon hotelli Realessa ja tapasi toistamiseen johtaja Pier Luigi Prosperinin, joka nuorukaisena oli ollut Waltaria vastassa rautatieasemalla ja tuonut hänet silloin

isänsä johtamaan hotelliin. Kahdesti olemme käyneet myös Istanbulissa ja Egyptissä. Näillä matkoilla on voitu tarjota osallistujille ainutlaatuinen Waltari-elämys, kun on tutkittu niihin liittyviä tekstejä.

Aikaisemmista vuosikirjoista poiketen tähän viimeiseen on liitetty kuvaliite: kuvia on runsaasti ja osa on värillisiä.

Anneli Kalajoki

Mika Waltari -seuran pj.

Nuorten kirjoja

Ilkka Remes: Shokkiaalto. WSOY 2010. 415 s.

Ilkka Remes on useina vuosina ollut Suomen luetuin jännityskirjailija. Häneltä on ilmestynyt 14 aikuisille suunnattua jännitysromaanin sekä 8 nuortenkirjaa. Uusin romaani, *Shokkiaalto*, on edellisten romaanien tavoin kansainvälistä toimintaa sisältävä jännäri, jossa panokset ovat huomattavan suuria. Tapahtumia kirjassa on runsaasti ja juonenkäänteet seuraavat toisiaan. Kirjan erinomainen rytmitus auttaa lukijaa pysymään riittävästi tapahtumissa mukana.

Kirjan päähenkilö on Keskusrikospoliisin huume- ja väkivaltaryhmän rikosylikonstaapeli Riku Tanner. Tanner on uusi tuttavuus, mutta tulee kirjailijan mukaan olemaan tulevissa teoksissa mukana. Tanner edustaa samankaltaista tyyppiä kuin aikaisemmissa kirjoissa seikkailleet Antti Korpi ja Johanna Vahtera. Nuorisokirjojen sankarina on Antin poika Aaro Korpi. Aihepiirin mukaisesti tapahtuu runsaasti väkivaltatekoja, myös kuolemaan johtavia. Ei ehkä niin paljon kuin joissakin vastaavissa kotimaisissa tai ulkomaisissa

jännäreissä, mutta kokonaisjuonen kannalta vähemmän välttämättömiä väkivaltatapauksia on ehkä liikaakin. Sivuhenkilöiden tappamiset pikemminkin vähentävät kirjan kokonaisjännitystä kuin lisäävät sitä.

Kirjan tapahtumat ovat hyvinkin ajankohtaisia. Kirjailijan tapa sisällyttää keksittyyn juoneen todellisia tapahtumia ja nimeltä mainittuja, todellisia henkilöitä, johtaa helposti epäonnistumisiin. Remes käyttää tätä runsaasti ja onnistuu siinä varsin hyvin.

Suomen kielen käyttö ja alatyylin kuvausten ja sanojen täydellinen puuttuminen ovat rytmien ohella Remeksen kirjojen parhaita ominaisuuksia. Tämä koskee sekä nuorille suunnattuja kirjoja että aikuisten romaaneja. Molempia voi suositella nuorille lukijoille. Remeksen tavaramerkki on myös teknisten yksityiskohtien tarkka kuvaaminen. Tiedot ovat joko todenmukaisia tai ainakin sellaisia että ne voisivat olla todellisuutta. Eroottisia kohtauksia ei kirjassa ole. Vahvoja ihmissuhdekuvauksia sekä kehittyvää romantiikkaa kylläkin. Ilkka Remes ja Tapani Bagge ovat tuoneet erityisesti pojille suunnattua tasokasta jännitystä kirjamarkkinoille. Tästä on pitkään ollut puutetta. Kunnollisten jännitysteosten kautta on toivottavasti yleinenkin lukutottumus lisääntymässä.

Matti Nummenpää

Tuija Lehtinen: Rebekka – Tähtityttö. Otava 2010. 253 s.

Rebekka-sarjan viides teos kertoo kahdeksasluokkalaisesta Rebekasta, joka asuu perheensä kanssa pappilassa koiriaan hoidellen. Joulukuukaus on tulossa ja Rebekka ystävineen päättää ansaita hieman joululahjarojoja kiertelemällä ravintoloissa ja erilaisissa tapahtumissa esittämässä tiernatyttöjä. Tiernatyöt

saavat kuitenkin yllättäen kilpailijoita, sillä pian käy ilmi, että luokan pojat ovat järjestämässä omia tiernapoikia. Laulupuuhien lomassa Rebekka ehtii pelata ringetteä sekä ulkoiluttaa koiriaan Faraota ja Casperia. Lenkkeilyä ei tytön tietenkään tarvitse harrastaa yksin, sillä Rebekean koulukaveri Jerry ja hänen koiransa Ruska tekevät usein seuraa Rebekalle, Faraolle ja Casperille. Vähitellen Rebekean ja Jerry'n ystävyys syvenee seurusteluksi, jonka kuitenkin hetkeksi romuttaa Jerrylle näytetty valokuva Rebekasta toisen pojan kanssa. Lopulta kuitenkin Jerry saa tietää totuuden kuvasta ja haluaa taas olla Rebekean kanssa.

Teos on kiltti ja hyväntuulinen, helppoa yläkouluikäisille tytöille suunnattua viihdettä, jonka täkyinä toimivat runsaat koira- ja poikajutut. Kiro sanat eivät sinkoile eivätkä nuoret suunnittele alkoholinhuuruksia bileitä saati sitten riisu toisiaan. Valitettavasti oikeakielisyys ei kuulu teoksen ansioihin. Rärkeimmillään kielivirheet olivat tällaisia: ”Mossu melkein säälytti Rebekkaa, onneksi Jerry'n kanssa ei tarvinnut soudata ja huovata” (s. 207). Teosta kuitenkin pitävät hyvänä ja viihdyttävänä kaksi kahdeksasluokkalaista tyttöä, jotka ovat ennenkin Rebekka-sarjaa lukeneet.

Marja-Leena Tiainen: Päin mäntyä. Tammi 2010. 302 s.

Marja-Leena Tiainen tuoreen nuortenromaanin päähenkilö on Espoosta kotoisin oleva snoukkari-poika Miro, joka on juuri päättänyt peruskoulunsa. Espoon kaveriporukat eivät kuitenkaan ole pojalle hyväksi, eikä elämä isän uusperheessä tunnu poikaa miellyttävän. Siksi Miro valitsee Kontion ammattiopiston metsäalan linjan jatko-opiskelupaikakseen. Luokkatovereina on tietysti lähes ainoastaan poikia, mukaan mahtuu vain yksi tyttö. Kiinnostavan neidon Miro

löytää kuitenkin Pro Kalla -järjestön kokouksesta ja Miro joutuukin naisasioidensa lisäksi pohtimaan suhdettaan luonnonsuojeluun.

Kerronnasta päävastuun kantaa Miro itse. ”Pölikoulun” opiskelukavereista viisi poikaa saavat omat lukunsa kukin, niissä kerronta pysyy kohteena olevassa pojassa ja hänen ongelmissaan. Leevillä on alkoholisti-isä ja Leevin pikkuveli otetaan huostaan, metsästystä harrastavan Antti-Jussin koira joudutaan lopettamaan, Topin elämä tehdään koululla niin hankalaksi, että hän lopettaa opiskelun, Sami kamppailee peliriippuvuutensa kanssa ja Pasin ongelmana on liian raskas kaasujalka. Vaikka teoksessa käsitelläänkin useita eri ongelmia, ei romaani kuitenkaan muutu liian sirpaleiseksi eikä lainkaan imeläksi. Tiaisella on kyky kuvata nuorten maailmaa suorastaan ihanan arkisesti.

Kahdeksaluokkalainen tyttö kommentoi kirjan luettuana, että kirja oli hänen mielestään hieman ahdistava ja raskas. Luonnonsuojelu nousi teinilukijan mielestä liian suureksi temaksi, eikä teos siksi tuntunut niin helpolukuiselta.

Tuija Lehtinen: Kolme miestä netissä. Otava 2010. 317 s.

Saimi Runolinna on kolmikymppinen kirjallisuustieteen opiskelija, joka viimeistelee graduaan nuortenkirjailija Tiaisen teosten äitikuvasta. Saimin asuntoon tulee kuitenkin putkiremontti, joka ajaa miehenkipeän neidon siirtolapuutarhamökkiin tietokoneen kanssa kesäksi. Saimin äiti on koiratrimmaamoja pyörittävä puumanainen, joka poimii bileistä kumpaneikseen nuoria uroksia. Miehiä vailla ei Saimi itsekään ole, kotibileissä hän tapaa vanhan ”kohtuupanon”, joka häntä ryhtyy piirittämään. Saimia ei kuitenkaan homma enää kiinnosta, hänellä on miesystävä

Australiassa, Kanadassa ja maailmalla formulan ratissa. Gradun kirjoittamisen lomassa Saimi välillä käynnistää web-kameransa ja harrastaa heidän kanssaan vuorotellen estotonta nettiseksiä. Gradu edistyy, ja kuin ihmeen kaupalla Saimi tutustuukin kirjailija Tiaisen siskoon, joka valottaa kirjailijan omaa ankeaa lapsuutta Saimille — ja kas näin ratkaisu saavutetaan ongelmallisten äitisuhteiden tulkintojen kanssa. Gradun valmistuttua Saimi valitsee erään kolmesta nettimiehestä ja pakkaa laukkunsa pitkää matkaa varten. Teoksen ansioiksi luen paikoin esiintyvän nokkelan ja tutun tuijalehtismäisen sanailun, mutta valitettavasti opettajan punakynä viuhuu tätäkin teosta lukiessa aivan liian usein. Tosin laajaa yleisöä tuskin oikeakielisyysvirheet harmittavat, sillä tätäkin teosta lukevat ahkerasti naiset, jotka Saimin touhut vievät kauas tiskaamatta olevista astioista.

Katariina Ervamaa

Tuulia Aho: Urpukas WS 2011, 186 s.

Tapahtumapaikka on muinaisuudessa, haltioiden ja maahisten valtakaudella. Urpukas on kyläpäällikön Kelon poika, ja ihmiskylää uhkaa ratsumiesten joukko talojen polttamisella. Tässä pelon ilmapiirissä Urpukas, 16, opettelee kuparin valamista. Hän joutuu hakemaan lääkettä suohaltioilta suomunkaisilta. Hänkin on puoleksi haltia, puoliksi ihminen, joten hän saa kuparisen pajulinnun elämään ja pajulinnun sekä sen sieluhaltian valtaansa. Siitä tuleekin ongelma. Metallia on arvokasta, ja sitä moni himoitsee. Utuiset naishahmot auttavat suomatkalla heimon edustajina, vaikka lentävät näkymättöminä Urpukan lähellä. Suositeltava lukemisto taiteelliselle nuorelle, ei ehkä koko peruskoululuokalle.

Salla Simukka: Ylivalotus WS 2011, 150 s.

Kirja kertoo lukion viimeisen luokan tapahtumista Moonan ja hänen lähipiirinsä elämässä. Nämä kaupunkilaistytöt ja -pojat ovat hieman kyber-ihmisiä, sillä tietotekniikka on heille osa arkea ja elämää. Tekstityypit vaihtelevat sen mukaan, kerrotaanko uskonnosta (kursiivi), sähköpostista (pystyantiikva) vai realismista (tavallinen). Tekstiviestejä odotetaan hartaasti.

Uusperhe on etäinen, ja lähikontakti sisarpuoleen syntyy Moonan jäädessä lapsenvahdiksi ja tämän äkkiä sairastuessa. Luokkatovereilla on tyttöjen lähipiiri, jossa pohditaan uskontoa, poikia, ulkonäköä ja ollaan yökylässä. Moona valokuvaa taitavasti ja ajattelee kouluttautua tälle taiteen alalle.

Eeva-Liisa Lehtinen

Idän ja lännen lokari

Dumari. Kohdusta hautaan ja paratiisin puutarhaan. Jukka Lindfors, Markku Salo ja Raimo Pesonen. WSOY. 2010, 582 s.

Laululyriikka, rocklyriikka, iskelmälyriikka. Ennen puhuttiin laulunsanoista ja iskelmänsanoituksista. Arvoero ”oikeaan” lyriikkaan oli itsestään selvä. Iskelmät olivat mitä olivat, rallatuksia, rokki renkutusta. 1970-luvulta alkaen arvostukset ja asenteet alkoivat muuttua, kun 1950- ja 1960-luvuilla nuoruutensa eläneet alkoivat saavuttaa asemia, joissa pääsi määrittämään, mikä oli hyvää ja mikä huonoa, mikä oikeaa ja tekemällä tehtyä. Moniarvoisuuden levittäytyä

kulttuurielämään, niin kutsutun kansankulttuurin aikalaisilmentymiä alettiin lähestyä ennakkoluulottomammin. Nykyajan ”runonlaulajista” iskelmä- ja rockteollisuudessa alkoi tulla hyväksytyjä. Huomattiin, että kaikki kevyen musiikin sanoitukset eivät ole niin kaukana oikeasta lyriikasta kuin oli luultu. Sanoittajat itsekkin halusivat tulla hyväksytyiksi, toisin kuin rillumareiaikana, jolloin hyväksyntää oli mahdotonta saavuttaa baarien ja tanssilavojen ulkopuolella.

Näin jälkikäteen suomalaisen rocklyriikan alkulaukauksen voi sijoittaa jonnekin vuoden 1969 paikkeille, jolloin parikymppinen kirjailijanalku Jarkko Laine Turusta tekstitti Suomen Talvisota 1930–40 -yhtyeen kappaleita. ”Marxin ja Coca Colan lapsiin” lukeutuva Laine oli elänyt niin varhaisen rock’n rollin (Chuck Berry, Elvis), kanta-aottavan folkmusiikin (Bob Dylan, Pete Seeger) kuin psykedelian (Beatles, Jimi Hendrix, Grateful Dead). Näiden ohella Laineen taustaan kuuluivat myös yhdysvaltain kirjallinen underground ja beatnikit (Jack Kerouack, Allen Ginsberg, Rober Crumb). Hänen jälkeensä seuraavana tulleistä ehkä merkittävin uudistaja oli helsinkiläinen Dave Lindholm, joka teki lauluja suomen kielellä kokonaan toisella tyylillä kuin kukaan ennen häntä. Lindholmin sanoituksissa soi stadi. Ne olivat niin sisällöltään kuin muodoltaan niin urbaaneja kuin 1970-luvun alun Suomessa saattoi olla. Lindholm käytti slangin läpitunkemaa suomen kieltä vapautuneesti. Suomalaisista rocklaulajista ja -sanoittajista Nurmio pitää omien tekemistensä kannalta merkittävimpänä juuri *Lindholmia*.

Iskelmäpuolella vastaavassa arvostuksen nostajan asemassa lienee Juha Vainio, joka hallitsi muotopuhtaan ilmaisun. Tänä Vainiota pidetään Reino Helismaan ohella suomalaisen iskelmälyriikan suurimpana klassikkona.

Molemmat olivat Toivo Kärjen suojeleuksessa sanoittaen sadoittain hänen laatimiaan iskusävelmiä, jotka eivät omana aikanaan saaneet arvostusta sen enempää sävelkuin sanataiteena. Sittemmin kummankin herran nimelle on perustettu sanoittajapalkinto. Tuomari Nurmio sai Juha Vainio –palkinnon vuonna 1999. Itse Nurmio kuitenkin tuntee hengenheimolaisuutta enemmän Helismaan rillumareiperinteeseen kuin Juha Vainion tyyllittelyyn täydellisillä riimeillä. Kuten monet levytykset todistavat Nurmio hallitsee riittelyn, mutta useimmin hän valitsee tyyllilajikseen muotupuolen rujouden. Samaa tyyliä viestii myös Tuomarin habitus.

Hannu Nurmio syntyi vuonna 1950 alivuokralaisasunnossa asuvaan perheeseen, jonka isä opiskeli yliopistossa lakia. Poika kulki isänsä jalanjäljissä oikeustieteelliseen, mutta hänestä ei tullut isän lailla asianajajaa vaan laulaja-lauluntekijä, taiteilija ja viihdyttäjä. Kirjassa käydään yksityiskohtaisesti läpi Hannun lapsuutta ja nuoruutta. Nurmion itsensä lisäksi kirjaan on haastateltu runsaasti lapsuudenystäviä ja koulukavereita sekä opiskelija-työtovereita. Tekijät ovat tehneet aineiston kokoamisessa suuren työn.

Tuomari on hahmo, jonka välityksellä Nurmio panee musiikkinsa esille. Hannu Nurmion evoluutio Tuomari Nurmioksi alkoi nuoruudessa. Nurmio alkoi jo kouluaikoina pukeutua ”vanhanaikaisesti” iäkkäämmän miehen asuun, johon kuuluivat sarvisankaiset silmälasit, puvuntakit, prässihousut, berberit ja poplarit. Vanhemman herrasmiehen vaikutelmaa vahvasti sikarinpoltto. Hänessä yhdistyi aineksia idän ja lännen kulttuureista.

Idän vaikutteita olivat Dostojevski ja Gogol sekä Majakovski ja 1920-luvun vallankumousoptimismi vähäksi aikaa valoilleen päässeine avant-gardisteineen. Länttä

edustivat jo lapsuudesta tuttu villin lännen mytologia uudisraivaajineen, yksinäisine revolverisankareineen ja intiaaneineen. Ne tulivat tutuiksi sarja- ja elokuvista jo pikku Hannulle, kuten Tom Sawyer ja Mississipin jokilaivatkin. Nuoruusiässä läntistä ainesta vahvistivat Yhdysvaltain kansanmusiikki, folk ja country, joka välittyi Nurmioille Woody Guthrien, Jimmie Rodgersin, Hank Williamsin levytysten kautta. Esiintymiskokemusta kertyi kosolti vasemmistolaisen laululiikkeen riveissä 1970-luvun alusta lähtien. Laululiikkeen ammensi kansankulttuurista ja folkmusiikin mies ja kitara-perinteestä.

Hiski Salomaan laulut sijoittuvat korkealle Nurmion arvoasteikolla. Nurmio on esittänyt Hiski Salomaan lauluja, ja tekipä hän myös vastinparin Hiskin ”Lännen lokarille”, ”Idän lokari”. Myöhemmin Nurmion harrastus laajeni bluesiin ja rhythm’n’bluesiin. Bluesissa Nurmioon tarttuivat sen rujoimmat edustajat, raakkujat ja karjahtelijat, kuten Muddy Waters, John Lee Hooker ja Howlin’ Wolf. Bluesasteikot ja pentatoniikka tarjosivat otollista rakennusainetta Tuomarin yksinkertaisuuteen tähtäävälle, kulmikkaalle ilmaisulle.

Nurmion ensimmäinen levy Tuomarina oli virsimukaelma ”Kurja matkamies maan”. Singlelevyn kääntöpuolella oli vastoin kaikkia oletuksia suurhitiksi nouseva ”Valo yössä”. Keväällä 1978 ”Valo yössä” alkoi soida radiossa päivittäin. Sen sijaan levyn ykköspuoleksi sijoitetun virsimukaelman Yleisradion ohjelmanevosto ”jäädyytti”, mikä tarkoitti, että ”tämäntyyppisten esitysten lähettämistä pitäisi äärimmäiseen asti välttää.” Raha-automaattiyhdistys puolestaan ei suostunut hyväksymään kappaletta baarien ja ravintoloiden levyautomaatteihin. Tuomari Nurmion nousu Suomi-rockin klassikoksi oli kuitenkin alkanut. Seuraavien vuosien aikana Nurmio julkaisi neljä albumia musiikkia. Ne olivat kaikki menestyksiä. Kansa osti ja musiikkikriitikot

ylistivät.

Kollegoistaan poiketen Nurmio alkoi saada huomiota myös kirjallisuuspiireissä. Nurmioista tuli Parnasson ”kansikuvapoika” vuonna 1982. Numerossa 2/82 Arto Melleri kirjoitti innostuneen ja suorastaan ylistävän arvion Nurmion kolmannesta LP-levystä ”Lasten meuhetki”. Melleri kutsui Nurmioa ”Suomen toiseksi parhaaksi runoilijaksi”. Kari Hotakainen on sittemmin kirjoittanut ja puhunut useinkin Nurmion sanoituksista ja musiikista. Ainoana rock-muusikkona Nurmio on saanut Eino Leinon palkinnon (vuonna 2003). Nurmio julkaisi vuonna 1994 runokokoelman Karvainen sielu. Mutta kansien välissä hän oli selvästikin vieraalla maaperällä. Pelkästään paperille painetut säkeet eivät tyydytä Nurmion viettiä.

Dumari ei keskity anekdootteihin keikkamuusikon toilailuista. Toilailut on toki nekin kirjattu ylös, mutta keskiöön nostetaan Nurmion musiikki, jota kirjan tekijät analysoivat niin sanoitusten kuin sävellysten ja sovitusten puolesta. Nurmio on alusta pitäen erottunut nimenomaan tuotoksillaan. Jos kohta Tuomarin hahmokin on ainutlaatuinen. Nurmion levyt ovat erottuneet niin valtavirrasta kuin lähimpään viiteryhmään kuuluvien kollegoiden tekemisistä. Mutta hän on onnistunut poikkeamaan myös niistä odotuksista, joita Tuomarin musiikkiin on kohdistunut. Uusi levy on toistuvasti onnistunut erottumaan Tuomarin aiemmasta tuotannosta. Toisin tekeminen on osa Tuomari Nurmion arvaamattomuutta ja hallitsemattomuutta. Sen ovat saaneet aika ajoin kokea myös yhtyeen jäsenet henkilökohtaisesti.

Nurmiolle musiikin tehtävä on haltioituminen. Esiintyminen on teatteria, johon yleisö osallistuu. Tuomari narisee ja huutaa, kertoo tarinoita elämästä ja kuolemasta, ihmiskohtaloista ja korkeimmista voimista, rikoksesta ja rangaistuksesta. Liha tulee sanaksi. Luut ja jänteet soivat.

Rytmi ottaa ruumiin haltuunsa ja vääntää sitä outoihin asentoihin. Kaikki mikä edesauttaa haltioitumista, käy seremoniamestarille. Siinä ovat avuksi mystiset rituaalit, valeasut ja naamiot, pukeutuminen oraakkeliksi, manaaminen ja saarnaaminen, helvetillä pelottelu, kielillä puhuminen, tulenlieskat, pääkallot ja luut, ihmerohdot ja voodoo. Ne kaikki kuuluvat Nurmion lyriikassa ja näkyvät esiintyvän Tuomarin olemuksessa.

Nurmio on tehnyt reilussa kolmessakymmenessä vuodessa parikymmentä albumillista musiikkia, osan englanninkielisenä. Välillä virta on vienyt sinne ja tänne. Ote omasta elämästä on kirvonnut, kun alkoholi ja amfetamiini ovat tarttuneet ohjaksiin. Tekemiset ovat poukkoilleet laidasta toiseen. Jälkeenpäin Nurmio kuitenkin näkee omat tekemisensä eheytyvänä kokonaisuutena, joskaan ei tietoisesti rakennettuna. Hän ilmaisee tyytyväisyytensä kokonaisuuteen, vaikkakin on ollut levyjä tehdessään monta kertaa hukassa. Nurmion (jo tähänastisella) elämäntyöllä on merkitystä. Nurmio on ollut 1970-luvulta lähtien Jarkko Laineen, Dave Lindholmin, Heikki Hector Harman ja Juice Leskisen ohella keskeinen tekijä nostamassa suomalaisen rocklyriikan tasoa nollassa sen nykyiselle korkeudelle. Uusien tekijöiden tuotoksia verrataan näiden uranuurtajien asettamaan standardiin. Perässä on tullut taitavia suomen kielen käyttäjiä, joista hyvin monet arvostavat Nurmion lyriikan korkeimmalle huipulle.

Dumari-kirja julkistettiin juhlistamaan Nurmion 60-vuotispäivää, mutta se on kaikkea muutakin kuin juhla-kirja, joksi se on harvinaisen näyttävä ja rikassisältöinen teos. Tekijät tuntevat hyvin — jo vuosikymmenten takaa — niin Hannun kuin Tuomarin. *Dumari* on ainakin toistaiseksi ainutlaatuinen suomalaisen rockmuusikon elämäkerta. Useimmiten kohdettaan idolisoivat rockmuusikkoelämäkerrat päätyvät

tietäen tai tahtomattaan pikemmin rakentamaan myyttiä kuin analysoimaan, mitä näillä on sanottavana. Nurmiolla riittää sanottavaa ja Tuomarilla kykyä sanoa se.

Heikki Silvennoinen

Kirjoita, kirjoita ja kirjoita!

Ylva Karlsson ja Katarina Kuick: Kirjoittamisen ihanuus - Nuoren kirjoittajan opas. Suomentanut Sirkka-Liisa Sjöblom, Karisto 2010, 144 s.

Luovan kirjoittamisen opastaminen on vaikea laji: liika ohjeistus tekee teksteistä helposti ohjeistajan näköisiä. Toisaalta yleisesti hyväksi koetut ohjeet ovat usein oikeassa, mutta silti joku voi löytää näistä normeista poikkeavan, erinomaisen ja omanlaisen kirjoitustyylin. Kirjoittamisen ihanuus – Nuoren kirjoittajan opas onnistuu opastamisessa hienosti. Se tarjoaa ennen kaikkea ideoita, inspiraatiota ja välineitä kirjoittamiseen ja varsinainen ohjeistaminen pysyy kohtuullisena.

Ruotsin arvostetuimman lasten- ja nuortenkirjapalkinnon Augustprisetin vuonna 2009 voittanut teos ilmestyi viime syksynä Sirkka-Liisa Sjöblomin suomentamana. Kirjoittamisopas on nimensämukainen teos nuorelle kirjoittajalle, joka kaipaa inspiraatiota kirjoitustyölleen. Samoin se on monipuolisine ja raikkaine harjoituksineen mainio tehtäväpankki kirjoittamisen opettajalle, jonka omat tehtävävarastot tuntuvat ehtyneen. Kirjasta löytyy tehtävien lomassa napakka annos teoreettistakin antia sellaisesta kiinnostuneelle lukijalle.

Kirjoittamisen ohjaajina ja kirjailijoina toimineet

Ylva Karlsson ja Katarina Kuick ovat halunneet hyödyntää ohjaustyössään kertyneet harjoitukset kokoamalla ne yhteen ja tekemällä niistä oppaan kirjoittajalle. Kirjassa on tehtävien lisäksi nuorten kirjailijoiden esittelyjä ja kirjoittajien ajatuksia kirjoittamisesta. Tämä tuo kirjaan moniäänisyyttä, jota ei olisi kahden kirjoittajan voimin saavutettu.

Kirjassa kukin aukeama toimii omana kokonaisuutenaan, jolla on jokin teema. Yksi on omistettu henkilöhahmoista kertomiselle, yhdellä on kuvia erilaisista paikoista ja yksi perehdyttää runomittoihin. Tässäkin kirja toisaalta esittelee runomittoja ja toisaalta kannustaa keksimään uusia itse. Raikkaiden ideoiden lisäksi kirjan parasta antia on kaunis, suorastaan lyyrinen visuaalinen ilme. Sivu sivulta poikkeavat kuvat ja typografiset ratkaisut tempaavat mukaansa sekä realistisuudellaan että mystisyydellään.

Suurin osa kirjan lainauksista on ruotsalaisilta kirjailijoilta. Tekstinäytteitä ja esimerkkejä on sen sijaan suomentaja mukauttanut valitsemalla suomalaiselle lukijalle tutummat tekstit. Vaikka tyylinäytteitä suomalaisilta kirjailijoilta saadaan 1900-luvulta tähän päivään saakka, jää suomalaisten kirjailijoiden määrä varsin suppeaksi.

Kokonaisuudessaan kirja on erittäin onnistunut opas. Vaikka kirjan nimen suomennos ohjaa kirjan ensisijaisesti nuorille kirjoittamisesta kiinnostuneille lukijoille, toimii se varsin onnistuneena ideapankkina myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle. Tehtävien monipuolisuus antaa opettajalle mahdollisuuden valita ryhmälleen (tai jopa yksittäisille oppijoille) sopivimmat ja mielenkiintoisimmat harjoitukset. Ja saattaa käydä jopa niin, että opettajan tekee itse mieli tarttua kynään ja alkaa kirjoittaa!

Maria Korpela ja Virpi Nikupeteri

Toimittajina ja kirjailijoina kannuksensa hankkineet nuoret kirjoittajat *Elina Hirvonen* ja *Anu Silfverberg* ovat tehneet yhdessä kirjoitusoppaan *Sata sivua*. Kuten nimen alaotsikostakin voi päätellä, *Sata sivua* on rakenteeltaan harjoituskirja. Sadan lyhyehkön kirjoitusharjoituksen väleihin on lisäksi sovitettu suomalaisten nykykirjailijoiden (mm. Juha Itkosen, Mari Mörön, Anja Snellmanin) ajatuksia kirjoittamisesta ja luomisen tuskasta.

Esipuheessaan Silfverberg toteaa, että kirjoittamista ei hänen nähdäkseen voi varsinaisesti opettaa, sillä ”[t]oiselle ei voi antaa omaa ääntä, mutta häntä voi auttaa löytämään sen tai kehittämään sitä.” Tähän näkemykseen vedoten *Sata sivua* ei annakaan käyttäjälle juurikaan yleisiä ohjeita. Harjoitukset on kuitenkin jaettu osioihin siten, että kunkin teeman käsittely alkaa perustason tehtävistä, joiden pohjalle rakennetaan monipolvisempia kirjoitusharjoituksia.

Sata sivua on jaettu teemoittain yhdeksään lukuun. Ne etenevät aiheen etsimisestä valmiiseen teokseen. Muissa luvuissa tehtävät käsittelevät kirjoittajaa itseään toisaalta kertojana toisaalta kirjallisena henkilönä, kerrontaa eri aistien perspektiivistä, kerronnan kieltä, henkilöahmoja, dialogia, konflikteja ja pitkähkön tekstin rakennetta. Luvut siis järjestyvät siten, että ensimmäiset tehtävät ovat ”lämmittelyä”, omien kirjallisten lähtökohtien tarkastelua ja oman kirjallisen äänen etsimistä, ja ohjaavat kirjoittajaa kohti pidempää, valmiimpaa ja jäsennellympää tekstiä.

Vaikka *Sata sivua* toteaakin olevansa enemmän harjoituskirja kuin kirjoitusopas, opettavat monet sen tehtävät kuin huomaamatta myös laajempia teemoja. Esimerkiksi henkilöahmojen luomista, syventämistä, kuvaamista ja motivoimista käsittelevät tehtävät

johtavat kirjoittajan miltei huomaamatta luomaan uskottavan, kolmiulotteisen henkilöhahmon tyhjästä. Samaten luvut kerronnasta ja rakenteesta tarjoavat kirjoittajalle kurkistuksen myös elokuvan teoriaan siltä osin, kuin sitä voi soveltaa kaunokirjalliseen kerrontaan.

Aivan perusasioista *Sadan sivun* harjoitukset eivät kuitenkaan lähde liikkeelle, esimerkiksi tekstin rakenteesta ei anneta ohjeita tai suosituksia kuin yksittäisten tehtävien osalta. Kirja ei myöskään anna suosituksia tai ohjeita tyylliseikoista tai muista erityisesti tottumattomalle kirjoittajalle tärkeistä seikoista. Lisäksi olisin toivonut tehtäviin enemmän sidosteisuutta: edeltävien lukujen tehtäviin ei viitata, ja vaikka monessa tehtävässä annetaankin ohjeeksi liittää kaksi hyvin ristiriitaista elementtiä (esimerkiksi romanttinen auringonlasku ja murha) yhteen, näissä ei anneta ehdotuksia aiempien kokonaisuuksien tai niihin liittyvien tehtävien hyödyntämiseen. Omakohtaiseen oppimiseen Sataa sivua voi siis suositella pienin varauksin, mutta esimerkiksi luovan kirjoittamisen kurssien oheismateriaaliksi se soveltunee erinomaisesti.

Ilkka Jaakkola

Rasistinen maamme

Vesa Puuronen: Rasistinen Suomi. Gaudeamus 2011, 286 s.

Suomessa eletään jännittäviä aikoja. Perussuomalaisten suuri vaalivoitto on jakanut kansan mielipiteitä. Vaaleissa joka viides valitsi perussuomalaiset; suurin piirtein loput suomalaisista eivät voi ymmärtää, miksi näin tapahtui. Ottamatta kantaa siihen, onko perussuomalaiset rasistinen puolue, varmuudella voidaan sanoa, että heidän joukossaan on henkilöitä, jotka ovat esittäneet rasistisia näkemyksiään julkisesti.

Tutkija ja sosiologi Vesa Puuronen kirjoittaa teoksessaan Rasistinen Suomi rasismin perinteistä Suomessa sekä maamme tämänhetkisestä rasismista. Hän käsittelee aihetta varsin monipuolisesti. Puurosen pääteesi on karua luettavaa: Hänen mukaansa Suomessa vallitsee rotujärjestelmä, jota rasismi pitää yllä. Tie pois rasismista ja rotujärjestelmästä käy vain ja ainoastaan sosiaalisen tasa-arvon kautta.

Puuronen nostaa esille venäläisten ja saamelaisten kohtelun Suomessa: teoksessa on sekä venäläisten että saamelaisten kokemuksia arkipäivän rasismista. Venäläiset kohtaavat Suomessa edelleen ryssittelyä ja huorittelua. Saamelaiset taas on pakotettu luopumaan omasta kielestään ja kulttuuristaan. Venäläisten ja saamelaisten kohtelu todistaa Puurosen mukaan rasismin pitkät perinteet Suomessa.

Varsin ajankohtainen on Puurosen analyysi perussuomalaisen Jussi Halla-Ahon maahanmuuttovastaisesta blogikirjoittelusta. Halla-Ahon kirjoittelu aukaisi hanat: piilossa olleet muukalaisvihamieliset tunteenpurkaukset saivat hänen kirjoittelunsa myötä julkaisukanavan internetissä. Puuronen havaitsee Halla-Ahon kirjoittelusta mm. sen, että Halla-Ahon mukaan yksittäisen somalin työttömyys riippuu yksilöstä itsestään, hänen kyvyttömyydestään saada työtä. Sen sijaan somalien rikollisuutta Halla-Aho selittää kyseisen maahanmuuttajaryhmän väkivaltaisuudella. Puurosen mukaan Halla-Aho rodullistaa

somaleja ja pitää näin yllä Suomessa vallitsevaa rotujärjestelmää.

Puuronen kirjoittaa teoksessaan myös laajemmin rasistisesta rikollisuudesta Suomessa sekä poliisin ja oikeuslaitoksen suhteesta rasismiin. Hän käsittelee myös laajasti rasismia suomalaisessa politiikassa. Rasistinen Suomi avaa lukijan silmät sille arkipäivän rasismille, jota maahanmuuttajat maassamme kohtaavat päivittäin. Teos avaa silmät paitsi rasismin järjettömyydelle myös sille, että rasismin uusintamisen tavat ovat kovin tiedostamattomia ja niitä pidetään harmittomina. Tämän vuoksi jokaisen monikulttuurisessa ympäristössä työskentelevän kannattaa lukea teos.

Mari Ruohonen

ÄIDINKIELEN OPETUSTIETEEN SEURA ry:n

T U T K I M U K S I A

- 1 Katri Sarmavuori: Prosessikirjoittamiskokeilu Turun normaalikoulussa. 1988. Hinta 10 euroa.
- 2 Katri Sarmavuori: Miten äidinkielen opettajat käyttävät prosessikirjoittamista? 1988. Hinta 7 euroa,
- 3 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen lukiossa. 1989. Hinta 10 euroa.
- 4 Helena Ruuska (toim.): Kokemuksia ja tutkimuksia prosessikirjoittamisesta. 1990. Hinta 8 euroa.
- 5 Katri Sarmavuori: Nuorten kotiseututuntemus ja kotiseutudentiteetti. 1991. Loppuunmyyty.
- 6 Äidinkielen opetuksen tutkimusten bibliografia 1986-90. Toimittanut Katri Sarmavuori. 1991. Hinta 10 euroa.
- 7 Auli Koponen, Sirkka-Liisa Rauramo & Katri Sarmavuori (toim.): Oman itsensä sankari. Timo Saarniemen juhla-kirja merkkipäiväksi 27.7.1992. Loppuunmyyty.
- 8 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opetustieteen perusteet. 1993. Hinta 20 euroa..
- 9 Eeva-Liisa Lehtinen: Nuoret kaunokirjallisuuden arvottajina. 1994. Hinta 10 euroa.
- 10 Sirkka-Liisa Rauramo (toim.): Vaiettu villiruusu — kun uudistus juuttuu hallintoon. Katri Sarmavuoren juhla-kirja merkkipäiväksi 31.7.1995. Hinta 10 euroa.
- 11 Katri Sarmavuori: Mikael oppi lukemaan kotona — lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen. 1995. Loppuunmyyty.
- 12 Riikka Riihimäki: Tekstistä esitykseen. Prinsessa Ruusunen draamaprosessina. 1995. Hinta 12 euroa.
- 13 Äidinkielen opetuksen tutkimusten bibliografia 1991-95. Toimittanut Katri Sarmavuori. 1996. Hinta 10 euroa.
- 14 Mari-Annika Hakala: Muumi, ELANA ja VILKKA.

1996. Hinta 10 euroa.
- 15 Tiina Riutta: Muumien mukana prosessilukemiseen.
1996. Hinta 10 euroa.
- 16 Kreetta Rantanen: Osku ja VILKKA. 1996. Hinta 10 euroa.
- 17 Sirkku Ikonen ja Leena Jalava: Taikurin hattu ja Kymppi-strategia. 1996. Hinta 10 euroa.
- 18 Auli Koponen: Tekstejä tutkimassa ja tulkitsemassa.
1999. Hinta 45 euroa.
- 19 Katri Sarmavuori: Äidinkielen oppikirjojen aallokossa.
2000. Hinta 17 euroa.
- 20 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opettajien koulutuslabyrintti. 2002. Hinta 20 euroa.

Kaunokirjallisia julkaisuja

KERRAN TULEE KEVÄT runoja äidinkielen opetuksen puolesta ja hyväksi. Toim. Katri Sarmavuori. 1997. 10 euroa

Timo Saarniemi: Eurooppalainen matkapäiväkirja. Timo Saarniemen 60-vuotisjuhlakirja matkoilta Euroopassa 1969—2001. 2002. Hinta 10 euroa.

Alkusarja

Katri Sarmavuori: Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. ÄOS:n julkaisuja 2003. Loppuunmyyty.

Verkkojulkaisu

www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/

luokanopettajaopinnot/aidink_julkaisut.html

Ks. Sarmavuori, K. 2011. Opi ja ohjaa lukemista (Avain)

Tilaus **Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.** (ÄOS)

Piilopolku 3 A 1, 02130 Espoo, p. ja f. 09-461 284

Sampo 800012-679703

S-posti: *A.o.s@kolumbus.fi* tai *katsar@utu.fi*

www.aidinkielenopetustieteenseurary.com

www.kultti.net