

Mari Vävilä

**VERBIEN KÄSITTELY SUOMEN KIELI
JA KIRJALLISUUS SEKÄ SUOMI
TOISENA KIELENÄ JA KIRJALLISUUS
-OPPIMÄÄRÄN OPPIKIRJASARJASSA
SÄRMÄ**

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Valinnaisten opintojen tutkielma

Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

VÄLILÄ, MARI: Verbien käsittely peruskoulun suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän oppikirjasarjassa *Särmä*

Valinnaisten opintojen tutkielma, 47 sivua

Tampereen yliopisto

Kielten tutkinto-ohjelma

Joulukuu 2019

Tutkielmassa tarkastellaan verbien modusten käsittelyä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden *Särmä*-oppikirjasarjan kahdeksannen luokan kirjoissa. Tutkielmassa vertaillaan erityisesti oppikirjasarjan äidinkielisille suomen puhujille sekä S2-oppilaille suunnattuja harjoituskirjoja ja niissä esiintyviä tehtäviä. Harjoituksia peilataan käytössä oleviin *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin 2014*. Tutkielma vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten verbien käsittely eroaa äidinkieleltään suomalaisille oppilaille ja suomi toisena kielenä oppilaille suunnatuissa oppikirjoissa?
2. Miten verbien käsittely oppikirjoissa näyttää suhteessa pedagogisen kielitiedon periaatteisiin sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin?
3. Millaisia asioita peruskoulussa yläkouluikäisiä opettavan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tulee huomioida äidinkieleltään suomenkielisten ja suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden opetuksessa verbien osalta?

Laadullinen analyysi on pääosin kuvaileva. Tutkielman teoriataustana toimii pedagoginen kielitieto sekä sen taustalla vaikuttava funktionaalinen kielitieto, joihin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat.

Tutkimustulokset osoittavat, että suurin osa harjoituskirjoissa esiintyvistä harjoituksista on pääpiirteiltään samanlaisia sekä äidinkielisten oppilaiden että S2-oppilaiden harjoituskirjassa. Tehtäviä on kuitenkin eriytetty monin tavoin, esimerkiksi helpottamalla tehtävänantoa S2-oppilaan harjoituskirjaversiossa tai ohjaamalla S2-oppilasta katsomaan lisätietoa oppikirjan takaa löytyvästä kielioppiosiosta, jollaista ei löydy äidinkieliselle oppilaille suunnatusta versiosta. Tehtävissä käytetään myös osittain erilaista sanastoa. Tehtävien oppimistavoitteissa on havaittavissa joitakin eroavaisuuksia. Äidinkielisten oppilaiden harjoitukset saattavat vaatia syvällisempää pohdintaa, kun taas S2-oppilaan harjoitusversiot ovat mekaanisempia. Lisäksi äidinkielisten oppilaan harjoituskirjassa harjoituksissa harjoitellaan moduksista myös potentiaalia, mutta S2-oppilaan versiossa potentiaalia harjoitellaan vain kertaustehtävissä. Tutkielmassa tarkastellut harjoitukset toteuttavat osittain perusopetuksen opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineelle asetettuja tavoitteita ja pedagogisen kielitiedon periaatteita, mutta näissä esiintyy myös paljon sellaisia tavoitteita, joihin harjoitukset eivät vastaa.

Avainsanat: verbit, S2-opetus, äidinkieli ja kirjallisuus, pedagoginen kielitieto, oppikirjatutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällys

1 Johdanto.....	1
1.1 Tutkimuksen kulku.....	2
1.2 Aikaisempi tutkimus.....	3
2 Teoreettiset lähtökohdat	7
2.1 Miten pedagoginen kielitieto lähestyy kieltä?.....	7
2.2 Funktionaalinen kielitiede pedagogisen kielitiedon taustalla.....	8
2.3 Kielitiedon opetus peruskoulussa	10
2.4 Pedagoginen kielitieto ja S2-opetus	14
2.5 Pedagoginen kielitieto ja verbien opetus	16
3 Aineisto ja menetelmät	18
3.1 Tutkimusaineisto	18
3.2 Tutkimusmenetelmät	20
4 Oppimääräkohtaiset sisällöt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	22
4.1 Vuosiluokkien 7–9 tehtävät sekä oppiaineille yhteiset laaja-alaiset tavoitteet	22
4.2 Äidinkieli ja kirjallisuus	24
4.3 Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä	25
4.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä	26
5 Verbien käsittely <i>Särmä</i> -oppikirjasarjassa	29
6 Johtopäätökset ja pohdintaa.....	37
6.1 Analyysin yhteenvetoa ja johtopäätökset	37
6.2 Pohdintaa tutkimuksen toteutumisesta	42
6.3 Jatkotutkimusideoita.....	43
7 Lähteet	45

1 Johdanto

Eri kulttuurien kohtaaminen sekä suomen kielen opettaminen ja oppiminen toisena kielenä ovat ajankohtaisia teemoja suomalaisessa peruskoulussa. Suomeen on viime vuosikymmenten aikana muuttanut enenevässä määrin erikielisiä ihmisiä, jotka paitsi värittävät yhteiskuntaamme omalla kielellä ja kulttuurillaan, myös opiskelevat ja käyttävät suomea toisena kielenään. Kielellinen moninaisuus on havaittavissa suomalaisten jokapäiväisessä elämässä, luonnollisesti myös kouluissa. Opettajan rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kieleen, kielenkäyttöön ja kehitykseen on merkittävä, sillä kieli kytkeytyy monella tavalla ihmisen perusidentiteettiin. (*Kieli ja sen kieliopit* 2014: 246.)

Peruskoulussa maahanmuuttajataustaisen oppilaan erilaiset tarpeet suomen kielen oppimisessa huomioidaan tarjoamalla oppilaalle mahdollisuutta opiskella suomea toisena kielenä äidinkielisille suomenpuhujille tarkoitetun suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sijaan. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä. Oppimäärällä on omat tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit, joita opetuksessa tulee noudattaa. (OPH.)

Yläkoulussa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää opettavat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat. Opetusta voidaan järjestää joko omissa S2-opetusryhmissä tai oppilaat voivat olla integroituna suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetusryhmiin oppilaitoksen päätöksen ja resurssien mukaan. Koska suomi toisena kielenä -opetus eroaa sisällöltään, oppimistavoitteiltaan ja arvioinniltaan äidinkielisille suomenpuhujille suunnatusta suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärästä, tulee tämän näkyä myös eri oppimääriä suorittavien oppilaiden opetuksessa ja oppimateriaaleissa.

Tarkastelen tässä tutkimuksessani, miten verbejä käsitellään suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää opiskelevien oppilaiden peruskouluopetuksessa tutkimalla äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen oppikirjasarjaa *Särmä* ja sen äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimääriä suorittaville oppilaille suunnatun harjoituskirjoja. Olen rajannut tutkimusaineistoni oppikirjasarjan kahdeksannen luokan kirjoihin ja niissä olevaan kappaleeseen *Verbien modukset*. Tutkimuksessa selvi-

tän lisäksi, miten oppikirjoissa esiintyvä verbien käsittely peilautuu pedagogisen kielitiedon periaatteisiin sekä teoriaan pohjautuviin valtakunnallisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tämän pohjalta pohdin, mitä peruskoulussa työskentelevän äidinkielen opettajan tulee huomioida hänen opettaessaan verbejä äidinkieliselle oppilaalle ja S2-oppilaalle.

Tutkielma pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten verbien käsittely eroaa äidinkieleltään suomalaisille oppilaille ja suomi toisena kielenä oppilaille suunnatuissa oppikirjoissa?
2. Miten verbien käsittely oppikirjoissa näyttäytyy suhteessa pedagogisen kielitiedon periaatteisiin sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin?
3. Millaisia asioita peruskoulussa yläkouluikäisiä opettavan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tulee huomioida äidinkieleltään suomenkielisten ja suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden opetuksessa verbien osalta?

Tutkimustulokset antavat peruskoulussa toimiville äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille tietoa siitä, miten oppimateriaali tukee suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää suorittavien oppilaiden oppimistavoitteiden toteutumista. Tuloksien perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, miten eri oppimääriä suorittavia oppilaita tulee huomioida opetuksessa erityisesti verbien opettamisen osalta, mutta myös yleisesti oppilaiden erilaisten kielenoppimiseen liittyvien lähtökohtien ja oppimistavoitteiden perusteella.

1.1 Tutkimuksen kulku

Tutkielmani etenee siten, että johdannon alaluvussa 1.2 esittelen aikaisempaa oppikirjoihin suuntautunutta tutkimusta. Luvussa 2 avaan tutkimukseni pohjana toimivaa teoriaa pedagogisesta kielitiedosta, pedagogisen kielitiedon taustalla vaikuttavaa funktionaalista näkemystä kielestä sekä sitä, kuinka nämä teoriat vaikuttavat yleisesti kielenopetuksessa, S2-opetuksessa ja verbien opetuksessa peruskoulussa. Luvussa 3 esittelen tarkemmin tutkimuksessa käytettyä aineistoa sekä menetelmiä, joilla olen aineistoa analysoinut. Luvut 4 ja 5 muodostavat tutkielmani analyysiosion. Luvussa 4 tarkastelen pe-

rusopetuksen opetussuunnitelman perusteita äidinkielen ja kirjallisuuden osalta, erityisesti siltä osin, mitä dokumentissa säädetään suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärien opetuksesta. Luvussa 5 tarkastelen puolestaan verbien käsittelyä kahdeksannen luokan oppikirjojen kappaleessa *Verbien modukset*. Tutkielman päättävässä luvussa 6 kokoan analyysini tulokset sekä johtopäätökset, joita näiden tulosten perusteella on mahdollista tehdä sekä pohdin tutkielman toteutumista kokonaisuudessaan. Lopuksi listaan jatkotutkimusideoita, joita tämä tutkimus on herättänyt.

1.2 Aikaisempi tutkimus

Oman tutkielmani kannalta relevanttia oppikirjatutkimusta on tehty runsaasti. Esittelen seuraavaksi muutamia oman tutkielmani kannalta keskeisimpiä oppikirjoihin kohdistuneita tutkimuksia, joihin viitataan tässä tutkielmassa.

Anna-Sofia Lindin pro gradu -tutkielmassa *Kohti funktionaalisempaa kielitietoa. Johdatus kielitiedon opiskeluun uusissa seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa* (2017) tarkastellaan neljän eri seitsemännen luokan äidinkielen kirjan kieltä käsittelevien lukujen johdantokappaleita. Tutkimuksessa selvitetään, miten eri kustantajien oppikirjat johdattelevat oppilaan kielitiedon opiskeluun. Kirjojen suosimia esitystapoja ja harjoitusmuotoja on suhteutettu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* esitettyihin oppimistavoitteisiin, joissa korostuu pyrkimys toiminnalliseen ja funktionaaliseen opetukseen. Tutkimusmenetelmänä Lind käyttää kuvailevaa tekstianalyysiä, jonka lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään kriittistä diskurssianalyysiä.

Lindin tutkimustulosten perusteella oppikirjat johdattavat oppilaan erilaisten näkökulmien kautta kielitiedon opiskeluun. Osana tutkimusaineistoa on myös tässä työssä käsitelty *Särmä*-oppikirjasarja, joka Lindin analyysin mukaan lähestyy kieltä monikäyttöisenä välineenä ja suosii pääosin funktionaalisia harjoituksia ja toteuttaa siten hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogisen kielitiedon määrittelemiä funktionaalisuuden tavoitteita.

Juha-Pekka Heinonen on tutkinut väitöskirjassaan *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit* (2005) oppimateriaalien, koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja opetuksessa tapahtuneiden muutosten yhteyttä koulumaailmassa. Väitöskirja koostuu kahdesta tutkimustehtävästä, joista ensimmäisessä tutkittiin opetussuunnitelmien perusteiden ja oppimateriaalien vaikutuksia koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Tältä osin opetussuunnitelmatyön taustalla ajateltiin vaikuttavan myös opettajien opettamis- ja oppimiskäsityksissä tapahtuneet muutokset. Heinosen tutkimuksessa lähestytään opetussuunnitelman ja oppimateriaalien yhteyttä ikään kuin vastakkaisesta suunnasta käsin verrattuna omaan tutkimusasetelmaani: Heinonen tutkii, kuinka oppimateriaalit ovat vaikuttaneet koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan, kun itse tarkastelen sitä, kuinka valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet toteutuvat oppimateriaaleissa ja sitä kautta näkyvät opetuksessa. Toisessa tutkimustehtävässä tarkastellaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien vaikutusta opetuksessa tapahtuneisiin mahdollisiin sisällöllisiin ja opetusmenetelmällisiin muutoksiin.

Sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti tuotetun tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien käsitysten mukaan oppikirjoilla on merkittävä vaikutus opetusta ohjaavassa opetussuunnitelmatyössä. Toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista opettajista pyrki pidättäytymään oppikirjoihin tukeutumisesta osana opetussuunnitelmaprosessia. Opettajien henkilökohtaiset käsitykset opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksesta opetukseen vaihtelivat paljon. Heinonen vetää tutkimustuloksissaan kolme johtopäätöstä siitä, millaisia yhteyksiä havaittiin hyvän oppimateriaalin, koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ja käytettyjen opetusmenetelmien välillä opettajien käsitysten pohjalta. Ensimmäiseksi oppilaskeskeisyydellä, pedagogisten taitojen merkitystä korostavien opettajien käsityksillä ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laadituilla koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla oli yhteyttä toisiinsa. Toiseksi käsityksillä oppilaita innostavan oppimateriaalin merkityksestä ja opetuksen kehittämisen merkitystä korostavien opettajien käsityksillä oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus. Ja kolmanneksi koulukohtaiset opetussuunnitelmansa oppikirjojen pohjalta laatineiden opettajien ja opettajan työtä helpottavan oppimateriaalin ominaisuuksien sekä opettajajohtoisten opetusmenetelmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus.

Tutkimustulosten perusteella Heinonen esittää, että uudet opetussuunnitelmat eivät siinä muuta koulua, vaan ne pitäisi levittää opettajien keskuuteen. Tämän vuoksi rehtoreille ja opettajille suunnattua opetussuunnitelmakoulusta ja tukea pitäisi lisätä, eikä uudistusten vaatimia taloudellisia investointeja tule unohtaa. Lisäksi opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon opetussuunnitelman laatimiseen ja oppimateriaalien analysointiin liittyvien taitojen kehittäminen.

Yläkoulun äidinkielenkirjoja on tutkinut myös Markku Varis väitöskirjassaan *Kielikäsi-tys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa* (2012). Varis on tutkinut yläkoulun äidinkielen kirjoissa esiintyviä kielikäsiä diskurssianalyysin keinoin Norman Faircloughin mukaisesti kieliopin, kielenhuollon, tekstiopin, variaation sekä semantiikan ja pragmatiikan näkökulmista. Tutkimustulosten perusteella Variksen keskeisin päätelmä on, että oppikirjoissa äidinkieli esittäytyy hajanaisena ja ristiriitaisena ilmiönä. Oppijaa lähestytään lapsena ja toisaalta aikuisena, kuitenkin niin, että oppilaan uskotaan oppivan uusia asioita oppikirjojen tarjoamien tekstien varassa. Tarkastelluista osa-alueista Varis toteaa, että äidinkielen oppikirjoissa kieliopin opetus rajoittuu vain muutamiin asioihin: sanaluokkiin ja lauseenjäseniin. Kielenhuollon yhteydessä käsitellään myös kieliopin asioita eli kielenhuollossa toistetaan samoja asioita vuodesta toiseen. Tekstitaitojen osalta korostuvat media ja asiaviestintä. Variaatiota suomen kielessä oppikirjat esittelevät laajasti mutta ohuesti. Semantiikan ja pragmatiikan osuus on peruskoulun viimeisellä luokalla vähäinen, vaikka abstraktiotasonsa perusteella ne saattaisivat olla kyseisellä vuosiluokalla otollista oppiainesta. Variksen tutkimuksen mukaan tarkastellut teokset yrittävät lähestyä oppijan todellisuutta esimerkiksi huumorin keinoin ja tarjoavat oppilaalle väylän sivistyä. Oppikirjat myös vahvistavat osaltaan yleistä käsitystä siitä, että äidinkieli on oppilaille vastenmielinen oppiaine.

Erityisesti Variksen väitöskirjassa esitetty kolmas tutkimuskysymys ” Millainen yhteys oppikirjoilla on perusopetuksen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan?” liittyy olennaisesti omaan tutkimukseeni, joskin Varis tarkastelee tutkimuksessaan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Variksen väitöskirja kuuluu pääasiallisesta kasvatustieteellisen tutkimuksen piiriin, osa-alueenaan ainedidaktiikka, joten siinä lähestytään aiheita hiukan eri näkökulmasta kuin omassa tutkielmassani, joskin tutki-

muskysymykset ja aihealueet muuten omassa ja Variksen tutkimuksessa ovat lähellä toisiaan.

2 Teoreettiset lähtökohdat

Tutkimukseni teoreettisena taustana sovellan pedagogista kielitietoa, jota avaan tässä luvussa. Esittelen ensin, millaisesta näkökulmasta käsin pedagoginen kielitieto lähestyy kieltä. Tämän jälkeen avaan lyhyesti pedagogisen kielitiedon taustalla vaikuttavaa funktionaalista kielitiedettä. Lopuksi tarkastelen teoriaa peruskouluopetuksen näkökulmasta. Tarkastelen, mitä ja miten kielitietoa tulisi pedagogisen näkemyksen mukaan opettaa ja arvioida peruskoulussa, miten teoria vaikuttaa S2-opetuksessa sekä erityisesti verbien opetuksessa.

2.1 Miten pedagoginen kielitieto lähestyy kieltä?

Sanasta *kielioppi* tulee usein mieleen sanan arkikielinen merkitys, jota ohjaa omat kouluajan kokemukset normatiivisista säännöistä ja ”oikeista” kielenkäyttötavoista. Tähän mielikuvaan liittyy usein myös ajatus siitä, että ihminen ei osaa kielioppia, jos hän ei puhu kirjakieltä tai hallitse oikeinkirjoitussääntöjä. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 14.) Pedagoginen kielitieto pyrkii lähestymään kieltä formaalisen kielioppimallin sijaan funktionaalista näkökulmasta (Leiwo 2003: 12). Kielitiedon opetus pohjaa sekä arkikielen että yleiskielen. Opetuksen työvälineinä ovat siis sekä standardikieli, ts. kirjoitettu yleiskieli ja yleispuhekieli, että oppilaan oma kielimuoto, sen murteellisuudet, slangi ja retoriset keinot. Kielitiedon opetuksen tavoite on niin kielen olemuksen ja toiminnan tarkkaileminen oppilaan omasta kielenkäytöstä käsin kuin yleiskielen monipuolisten käyttötaitojen hankkiminen. Tavoitteena on myös ohjata oppilasta tiedostamaan puhekielen ja kirjoitetun kielen erot. Yleiskielen normien oppiminen ei tarkoita oppilaan oman kielen hylkäämistä. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137–138.)

Pedagoginen kielitieto eroaa tieteellisestä kieliopista siten, että opetuksessa kieliopillisista sisällöistä valitaan tarvittavat osa-alueet, jotka muokataan pedagogisesti toimiviksi ja esitetään oppilasta motivoivalla tavalla (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 136). Keskeistä on oppilaslähtöisyys: opetus lähtee siitä, mitä oppilaat jo osaavat. Teoreettinen kielioppi toimii lähinnä opettajan työkaluna opetuksen suunnittelussa. Pedagoginen kielitieto ei tähtää tyhjentäviin kuvauksiin kielestä, vaan pikemminkin sen hyväksymiseen, että kaikki kieleen liittyvät ongelmat eivät ole ratkaistavissa. (Leiwo 2003: 14, 594.)

Pedagogisesti mielekäs lähtökohta kieliopin analyysille on se, että oppilaan kielelliset intuitiot ovat periaatteessa oikeita. Kielen analyysin tulee edetä siten, että se lähtee liikkeelle oppilaan kiinnostuksesta ja käsitteistä ja etenee kieliopillisiin lainalaisuuksiin ja käsitteisiin. Parhaat oppimistulokset saavutetaan opetusmenetelmillä, jotka tukevat oppilaan omaa ajattelua ja paneutumista aiheeseen. Pedagogisen kielitiedon näkökulmasta hyvä opettaja hyödyntää oppilaiden kielellisiä intuitioita, asettaa kieliopillisia määrittelyjä kyseenalaisiksi sekä aktivoi oppilasta tiedonhankintaan ja sen luotettavuuden arviointiin. (Leiwo 2003: 14; Lind 2017: 20.) Opetusmenetelminä toimivia ovat päättely, vertailu, intuitioiden eksplikointi ja ennen kaikkea oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden välinen keskustelu. Sitä vastoin säännöt, esimerkit, sääntöjen havainnollistamiset ja kuvittamiset voidaan teorian periaatteiden mukaan jättää vähemmälle huomiolle. Toiminnallisuuteen ja metalingvistiseen harjoitteluun pohjautuvat harjoitukset vahvistavat oppilaan monipuolista osaamista kielenkäyttäjänä. Kieliopin kytkeminen kirjoituksen ja tekstitaitojen opetukseen on pedagogisen kielitiedon tärkein ohjeistus. Keskeistä on kielen todellinen käyttö sekä aitojen tekstien tutkiminen ja tavoitteellinen tuottaminen. Pedagogisen kieliopin tulee lähteä kieliopillisia seikkoja koskevan päättelyn peruskäsitteistä. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137–139; Leiwo 2003: 13–15, 49.)

Yksi koulukieliopin opetuksessa kritisoitu asia on ollut kieliopin käsitteiden liiallinen haastavuus sekä se, että kielioppia opetetaan ennen kuin lapset ovat siihen kognitiivisesti kypsiä. Pedagogisessa kieliopissa käsiteltävät asiat perustuvat lapsen kognitiivisen ja metalingvistisen kehityksen tasoon ja etenevät metalingvististen kehityksen myötä. Oppimisjärjestys mukailee lapsen kognitiivista kehitystä, ei kieliopin systematiikkaa. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137–139; Leiwo 2003: 49.)

2.2 Funktionaalinen kielitiede pedagogisen kielitiedon taustalla

Pedagogisen kielitiedon taustalla vaikuttaa funktionaalinen käsitys kielestä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tulee perustua funktionaaliseen käsitykseen kielestä. (OPS 2014: 334–335; Lind 2017: 15.) Funktionaalinen lähestymistapa kieleen korostaa erilaisia funktioita eli tehtäviä ja tavoitteita, jotka liittyvät kielenkäyttötilanteisiin. Funktionaalisen kielenopetuksen tavoitteena on käy-

tännön taitojen hallitseminen erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, joita oppilas kohtaa arjessaan. Funktionaaliseen näkemykseen perustuvassa kielenopetuksessa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka kykenee itsenäiseen ajatteluun ja päämäärätietoiseen toimintaan. Konkreettinen hyöty on keskeistä funktionaalisisessa kielenopetuksessa sekä sitä mukailevissa harjoituksissa. Funktionaalisen kielenopetuksen taustalla vaikuttaa näkemys, että kielenkäyttö on ensisijaisesti sosiaalista, ja että kielen oppiminen vahvistaa oppijan suhdetta yhteisöön. Opetustapoihin ja oppimateriaaleihin liittyy olennaisesti toiminnallisuus. Toiminnallisuudenkin on kuitenkin oltava tavoitteellista ja käytännöllistä, jotta se toteuttaa funktionaalista näkemystä kielenopetuksesta. (Lind 2017: 26, 27–28, 35.)

Funktionaalinen kielitiede suhtautuu kieleen ennen kaikkea sosiaalisena viestintäjärjestelmänä, jossa kielen normit käsitetään sosiaalisiksi konventioiksi, jotka rakentuvat kielenkäyttötilanteissa. Käytännön vuorovaikutustilanteet ovat autenttisin kohde kielen tarkasteluun. (Leiwo 2003: 97.) Merkityksen tulkinta tapahtuu aina tilanteessa. Kielenkäyttötilanteessa toimijalla on erilaisia tilanneroleja, jotka toimivat osana tilannekehystä. Tilannekehukset ovat ihmisen aikaisempien kokemusten pohjalta rakentuneita malleja ja siitä, millaisia toimintatapoja erilaisiin tilanteisiin ja ympäristöihin liittyy. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 70.) Funktionaalista kielenopetusta noudattavan kielenopetuksen tehtävänä on tehdä oppilas tietoiseksi näistä toimintamalleista ja tarjota oppilaalle mahdollisuus kehittää niitä sellaisiksi, että ne hyödyttävät häntä koulun ulkopuolisessa elämässä (Lind 2017: 29).

Formalistisesta kielioppimallista poiketen kieliopilliset termit ovat funktionaalisen kielitieteen näkökulmasta avoimia ja joustavia, eikä niiden pohjalta ole tarkoitus tehdä mitään absoluuttisia kielen rakenteiden luokitteluja (Lind 2017: 16). Kaikkia kielen avulla ilmaistuja merkityksiä ei pystytä täysin kuvaamaan eikä selittämään, joten siihen pyrkiminen on keinotekoisia. Tärkeinä on keskittyä tarkastelemaan mahdollisimman aitoa, dynaamista ja luonnostaan vaihtelevaa kielenkäyttöä, vaikka havaintojen pohjalta ei ole mahdollista koota minkäänlaista kattavaa kuvausta kielestä. Funktionaalinen kielitiede vaikuttaa puhujan tiedostamatta hänen kielenkäyttöönensä ja tekstien muodostamiseen. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 50–51.) Opetuksessa tulisi painottaa kielenkäytön funktio-

naalisuutta sen sijaan, että tekstilajeja opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan pysyvinä kielellisinä tuotteina ilman että niiden funktiota sosiaalisen toiminnan välineenä huomioidaan (Varis 2012: 5). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään seuraavasti (OPS 2014: 334): ”Opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä. Opetuksessa edetään portaittain oppilaiden kehitysvaiheiden mukaan.”

2.3 Kielitiedon opetus peruskoulussa

Koulun kielitieto on perustietoa kieliopista, sanastosta, tekstien ominaisuuksista ja tekstilajeista. Lisäksi siihen kuuluu tietoutta yleiskielen käytänteistä, kielenkäytöstä ja vuorovaikutuksesta sekä kielen vaihtelusta ja eri kielimuodoista. Myös kielten rakenteiden vertailu ja tieto eri kielistä sisältyy kielitietoon. Kielellä on myös merkittävä rooli yksilön identiteetin kannalta. Ihminen identifioituu oman kielenkäyttönsä kautta, ja kouluopetus tukee tämän kieli-identiteetin muodostumista. Lisäksi koulun kielitiedon tavoitteena on kehittää oppijan kielitajua ottamalla huomioon kielen yhteisöllisyys. Kielitiedon opetus tukee oppilaan kielitajua eli tajua käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla ja ymmärtää kielen merkitys ajattelussa, tiedonhallinnassa sekä vuorovaikutuksessa. Kielitiedon opetus ohjaa oppilasta kasvamaan kohti kielellistä suvaitsevaisuutta ja arvostamaan monikielisyyttä. (Harmanen 2011: 385–386, 393.)

Ei siis ole ajanmukaista ajatella, että kielenopetuksen sisällöksi riittää vain kohdekielen kielioppi ja sanasto. Kuitenkin kielen rakenteen opiskelun myötä oppilas oppii tekemään havaintoja kielimuotojen eroista ja vahvistaa omaa yleiskielen osaamistaan. Pedagoginen kielioppi perustuu tieteelliseen kielioppiin, ja deskriptiivisen kieliopin opetus luo perustan ymmärtää myös normatiivista kielioppia. Kyky erottaa kielen luonnolliset normit ja normikielen keinotekoiset normit auttaa oppilasta ymmärtämään omaa kielenkäyttöään, kieliaseenteitaan ja kielitajuaan – siis kehittää yksilön kielitietoisuutta. (Harmanen 2011: 386.)

Kielitiedon opetusta osana peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden -oppimäärää ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, koulujen omat opetussuunnitelmat ja

opetuksessa käytettävät oppikirjat (ks. Harmanen 2011: 389). Lisäksi peruskoulun äidinkielen opetukseen sisältyviä pedagogisen kielitiedon opetussisältöjä ohjaavat monet tarpeet, kuten oppilaan ajattelun, metalingvistisen päättelyn sekä luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen tai vieraiden kielten opiskelussa tarvittavat työkalut. Erityisesti yläkoulussa opetussisältöjä ohjaa myös yleissivistävä näkökulma. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137, 144.)

Äidinkieltä, kielioppia tai kielitietoutta ei tule käsitellä vain opetuksen kohteena, vaan toiminnan välineenä yli oppiainerajojen. Jokainen opettaja toimii osaltaan kielellisenä mallina sekä oman tiedonalansa kielen opettajana oppilaalle. Keskeistä on johdattaa oppilaat havainnoimaan kieltä ja kielenkäyttöä, jolloin oppilas herkistyy ja kiinnostuu kielestä. (Aalto, Kauppinen, Tarnanen 2014.) Rättyä (2014) tiivistää ajatuksen kielitiedon opettamisen peruseriaatteesta: ”Kielitiedon hallitseminen tarkoittaa pikemminkin tietoa, *miten* kielellä toimitaan kuin sitä, mikä on oikein tai väärin”.

Peruskoulun kielitiedon opetuksessa oppilaita tulisi ohjata tiedostamaan erot deskriptiivisen ja normatiivisen kieliopin välillä: yleiskielen hallinta ja äidinkielen osaaminen eivät tarkoita välttämättä samaa asiaa, mutta silti molemmat näistä taidoista ovat tärkeitä. Jokainen suomenkielinen oppilas osaa äidinkieltä ja pystyy käyttämään sitä monipuolisesti, vaikka yleiskielen normit aiheuttaisivat ongelmia tai niiden opiskelu ei oppilasta kiinnostaisi. Myös vieraan kielen opetuksessa kieltä saa käyttää monipuolisesti, vaikka myös kieliopin opetukselle on perusteensa.

Kielenkäyttö tapahtuu eri modaliteeteissa, joita ovat puhuttu, kirjoitettu ja viitottu kielimuoto sekä niiden yhdistelmät. Lisäksi vuorovaikutus on sekä sosiaalista että kognitiivista toimintaa. (Dufva ym. 2011: 29–31.) Opetuksen tulisi kehittää oppilaan kykyä ymmärtää kielen tilanteinen ja ajallinen muutos sekä kielenkäytön eri modaliteetit. Opetuksen ansiosta oppilas oppii käyttämään kieltä eri kontekstiin sopivalla tavalla. Esimerkiksi työhakemuksen kirjoittaminen edellyttää erilaista kirjoitetun kielen hallintaa kuin Whatsapp-viesti kaverille. Kuitenkin molemmat tilanteet ovat tärkeitä hallita kielellisesti. Oppilaan on tärkeä hallita niin suullista kuin kirjallista kielitaitoa ohjaavat normit.

Myös kieliopin käsitteitä tarvitaan sopivassa määrin. Kieliopin käsitteet tarjoavat oppilaalle metakielen kielen ja tekstien tarkasteluun sekä tekstitaitojen kielentämiseen. Käsitteitä tarvitaan niin lukemisen, puhumisen, kuuntelemisen kuin kirjoittamisen taitojen monipuolistamiseen. Kieliopin käsitteiden hallitseminen mahdollistaa kielimuotojen vertailun ja yleiskielen normien opiskelun. Käsitteet ovat hyödyksi myös kielen ilmiöiden erittelyssä sekä kielellisen yleissivistyksen ja suvaitsevaisuuden lisäämiseksi. Lisäksi kieliopin käsitteistön tunteminen tukee vieraiden kielten opiskelua. (Harmanen 2011: 388–389). Pedagogiseen kielioppiin tulisi valita tieteellisistä käsitteistä olennaiset, kouluopetukseen sopivat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät kuitenkaan määrittele tarkasti, mitä kielitiedollisia käsitteitä opetuksessa tulisin kullakin vuosiluokalla ottaa esille, jolloin se jää opettajan ja oppikirjantekijöiden vastuulle, ja johtaa täten opetettavan sisällön heterogeenisyyteen opetustaikasta, opettajasta ja käytetystä oppimateriaalista riippuen (Tainio & Tarnanen 2014; ks. myös OPS 2014).

Monipuoliset, erilaisten oppijoiden oppimista tukevat opiskelutavat on huomioitava myös kielitiedon opetuksessa. Perinteisesi peruskoulun kielitiedon opetusta on leimannut oppikirjakeskeinen yksintekemisen kulttuuri. Käsiteltävää teemaa voidaan lähestyä eri tavoin, esimerkiksi kieliopillisten kategorioiden kautta tai ilmiölähtöisesti. Ilmiölähtöinen lähestymistapa voi olla esimerkiksi opetuksen aloittaminen kysymällä, miten kielessä voidaan ilmaista mielipiteitä. Tällainen lähestymistapa lisää asiankäsitteilyyn myös eri kielimuotojen vertailun, joka kehittää oppilaan kielitiedollista tajua. (Harmanen 2011: 387–388.)

Ilmiölähtöisyyden lisäksi opetuksessa on hyvä käsitellä myös kieliopin systeemiä ja kieliopillista käsitteistöä. Tämä voidaan tehdä joustavasti, ei normatiivisuutta painottaen. Opetuksen käytännön ja harjoitusten avulla myös kieliopin käsittelystä voi tehdä oppilaille kiinnostavaa, esimerkiksi toiminnallisen oppimisen kautta. Opettajien kokemusten mukaan toiminnallinen kieliopin opetus on parantanut erityisesti heikkojen oppilaiden oppimistuloksia. (Harmanen 2011: 387–388; Ruuska 2014.) Kieliopin kielen-
tämiseen kannustavat tehtävät avaavat oppilaan ajattelustrategioita niin oppilaalle itsel-

leen kuin myös opettajalle. Ajattelustrategioita korostetaan myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*. (Kulju 2014; ks. myös OPS 2014: 281–282.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytettävien opiskelutapojen, opetuksen ja oppimateriaalien tulisi olla sellaisia, että oppilas kokee opiskelun hyödylliseksi, merkitykselliseksi ja omaan maailmaansa kuuluvaksi, jolloin myös oppimistulokset ovat parempia. Opetusta antavan opettajan tulee olla muodollisesti pätevä äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. (Harjunen & Rautopuro 2014: 7–8.) Uutta tutkimusta, kokeiluja ja suosituksia kieliopin opettamisesta tarvitaan jatkuvasti. Rättyän (2017: 6) tutkimuksen mukaan mielekäs kielitiedon opettaminen pohjautuu sellaisten opetusmenetelmien käyttöön, joissa ymmärretään käsitteellinen muutos ja sen vaikutus oppimiseen sekä sellaisiin oppimistehtäviin, joiden oppimistavoitteissa ymmärretään erilaiset tiedon lajit ja ajatteluprosessit, ja joissa oppilas saa itselleen palautetta omasta osaamisestaan. Oppimistehtävien tulisi myös haastaa oppilasta pohtimaan omaa osaamistaan. Lisäksi kielitiedon opetuksen tulisi pohjautua sellaisiin oppimistavoitteisiin, joissa opittavat kokonaisuudet esitetään laajoina kokonaisuuksina ja suhteutettuna käsittehierarkioihin.

Peruskoulun oppimäärän arviointia kielitiedon osalta ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kielitiedon opetuksen ja arvioinnin kannalta ongelmallista on se, että opetussuunnitelman perusteet eivät etene vuosiluokittain ja deskriptiivistä ja normatiivista näkökulmaa ei eroteta toisistaan. (Ks. Harmanen 2011: 389; OPS 2014: 285–294). Selkeiden oppimistavoitteiden määrittely opetussuunnitelman perusteissa on tärkeää, jotta opetus ja arviointi pysyvät valtakunnallisesti tasalaatuisina. Kielitiedon hallitsemista tulee arvioida monipuolisesti, siten että arvioinnissa ei oteta huomioon vain yleiskielen normien hallintaa, vaan oppilaan kielellinen repertoari huomioidaan kokonaisuudessaan. Käytännön elämässäkin keskeistä on se, miten oppilas suoriutuu (äidin)kielellä erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, siis millainen kielellinen repertoari oppilaalla on, ja kuinka hän osaa käyttää sitä suullisesti ja kirjallisesti. Oikeakielisyyden hallitseminen on kuitenkin huomioitava yhtenä osana kielitaitoa, koska sen hallitseminen nyky-yhteiskunnassa on myös tärkeä taito.

Arvioinnissa on huomioitava oppilaiden kielellisen taustan ja kielitaidon heterogeenisyys, jotta arviointi olisi reilua. Muun muassa S2-oppilaiden määrän kasvaessa oppilaille on erilaiset lähtökohdat ja tarpeet kielitaitonsa kehittämisessä, ja siten myös erilaiset mahdollisuudet ja tarpeet sisäistää eri kielitiedollisia sisältöjä. Äidinkielen oppimistuloksissa on havaittu myös merkittäviä sukupuolten välisiä eroja (Harjunen & Rautopuro 2014: 5). Yksilön henkilökohtainen kehitys kielenkäyttäjänä on oltava opetuksen ja arvioinnin ensisijainen tavoite, ei niinkään oppilaiden asettaminen paremmuusjärjestykseen. Arvioinnin on kuitenkin kuvattava oppilaan realistista tasoa, mutta siten, että se on oppilasta motivoivaa – ei musertavaa.

2.4 Pedagoginen kielitieto ja S2-opetus

Suomen kielen erityispiirteet nousevat selvimmin esille, kun suomea opetetaan toisena tai vieraana kielenä. Suomen kielen opetus toisena tai vieraana kielenä on oma erityisalansa, joka edellyttää äidinkielen opetuksesta eriytynyttä tutkimusta ja opettajankoulutusta. Vieraan kielen opetuksessa ei voida vedota oppijan luontaiseen kielitajuun, vaan kielenoppijalle pitäisi kehittyä vähitellen sellainen kielellinen hahmotustapa, joka jossain määrin vastaa äidinkielen puhujan kielitajua. Jotta oppilas pystyy selviytymään erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, tulee opetuksessa huomioida, millaisia kielellisiä taitoja näissä kielenkäyttötilanteissa tarvitaan. Kommunikaation kannalta tärkeitä perusasioita ovat esimerkiksi olemassa olon, kiellon, menneen ajan, omistamisen, määrän ja syysuhteiden ilmaiseminen. Kielellä tulisi pystyä antamaan tietoa, kuvaamaan asioita, kertomaan ja kysymään asioista, ilmaisemaan asenteita, yhtymään mielipiteisiin, vastustamaan, kieltämään sekä osoittamaan epävarmuutta tai varmuutta. Tästä lähtökohdasta esimerkiksi muotojen kattava esittely ei ole oppimisen kannalta relevanttia. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 197, 228.)

Keskeinen sanasto on olennainen osa kielenoppimista. Myös kielikohtaiset kielen rakenteet, muodot ja kategoriat tulisi esittää opetuksessa. Taivutusmuotojen kohdalla tulisi ensisijaisesti kiinnittää huomiota niiden merkityksiin sekä rooliin lauseiden rakentamisessa. Kieliopin terminologiassa tulisi opetuksessa kiinnittää huomiota täsmällisyyteen. Suomen vieraana kielenä opettaessa ei ole välttämätöntä pitäytyä samanlaisessa taivutusmuotojen jaossa kuin äidinkielisten puhujien opetuksessa, vaan taivutuskaavoja

voi yksinkertaistaa palvelemaan oppilaan tarpeita. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 228–229.)

Kielen oppimisesta voidaan erotella kaksi tapaa: implisiittinen ja eksplisiittinen. Implisiittisellä oppimisella viitataan kielen luonnolliseen, tiedostamattomaan oppimiseen, joka tapahtuu ilman muodollista opetusta. Kielen muotojen ja rakenteiden frekvenssi, salienssi, funktionaalinen arvo, säännönmukaisuus ja prosessoitavuus vaikuttavat siihen, mitkä muodot ja rakenteet ovat verrattain helposti opittavissa implisiittisesti. Eksplisiittinen oppiminen on sitä vastoin tietoista, formaalia kielenopetusta, johon oppija itse vaikuttaa aktiivisella toiminnallaan. Eksplisiittisesti helppoa on oppia sellaiset muodot ja rakenteet, joita on helppo kuvata säännöillä, ja joissa sääntöjä on helppo soveltaa. Rakenteen sisäinen kompleksisuus ja säännön pedagoginen kompleksisuus hankaloittavat asioiden oppimista eksplisiittisesti. Lisäksi eksplisiittinen oppiminen vaatii usein kieliopillisten kategorioiden ja kielitieteellisen terminologian käyttöä. Eksplisiittinen opetus jaetaan edelleen deduktiiviseen ja induktiiviseen opetukseen. (Sundman 2014: 116–117, 125, 129.)

Käytännössä implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen voivat olla samanaikaista, jolloin myös saavutetut tulokset ovat vieraan kielen opiskelussa, esimerkiksi kielikylpyopetuksessa, näyttäytyneet parhaina. Eksplisiittinen opetus mahdollistaa toisen kielen oppijaa oppimaan kieliopillisesti virheettömän kielen, ja lisäksi se nopeuttaa kielen oppimista sekä tehostaa oppijan kykyä hyödyntää kielellistä syötettä kieliopin omaksumisessa. (Sundman 2014: 118–119.)

S2-opiskelijat Suomessa elävät suomenkielisessä yhteiskunnassa, joten ainakin teoreettisesti heillä on mahdollisuudet kuulla ja oppia kieltä luonnollisissa yhteyksissä ja kielenkäyttötilanteissa. Käytännössä kuitenkin osalla opiskelijoista voi olla heikot sosiaaliset kontaktit muihin kuin omankielisiin ihmisiin. Sosialisointi suomenkielisten kanssa tukee opiskelijoiden kielen oppimista implisiittisesti ja lisää myös usein heidän motivaatiotaan oppia suomea eksplisiittisesti. S2-opettajan kannattaa mahdollisuuksien mukaan auttaa oppilaita luomaan verkostoja suomenkielisiin ihmisiin, jolloin opiskelijoilla yhdistyy implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen parhaalla tavalla.

2.5 Pedagoginen kielitieto ja verbien opetus

Opetusministeriön työryhmän julkaisussa *Kieli ja sen kieliopit* määritellään, että yläkou- lussa tulisi käsitellä keskeisiä verbin ja nominien taivutuksen kategorioita, sanaluokka- jakoa sekä sen suhteellisuutta (*Kieli ja sen kieliopit* 1993: 144). Lisäksi Opetusministe- riön työryhmä on samassa julkaisussa laatinut hahmotelman suomen ydinkieliopista, joka soveltuu koulussa opetettavan pedagogisen kieliopin perustaksi. Laadittu kielioppi huomioi monia teoreettisia kehyksiä ja motivoi kaikki kieliopilliset käsitteet pedagogi- sesti. Sanaluokkien kohdalla otetaan huomioon semanttiset, morfologiset ja syntaktiset kriteerit. Verbit määritellään semanttisilta kriteereiltään sanoiksi, jotka ilmaisevat toi- mintaa ja olemista, syntaktisesti sanoiksi, jotka esiintyvät predikaatteina, ja morfologi- sin kriteerein sanoiksi, jotka taipuvat persoonamuodoissa. Verbeistä käsitellään persoo- na- ja nominaalimuoto, infinitiivi, tempus, aspekti ja modus. Tämän lisäksi verbit mai- nitaan vielä nominaalisten rakenteiden yhteydessä. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 146–147, 159–160, 170.)

Sanaluokkien nimityksiä, semanttisia ja syntaktisia rooleja tarvitaan, kun puhutaan lau- seiden rakenteesta ja sanojen tehtävistä. Sanaluokat on helpointa opettaa prototyypin avulla, mutta epätyypilliset tapaukset tarjoavat mahdollisuuksia problematisoivalle, on- gelmakeskeiselle opetustavalle. Sanaluokkien avulla voidaan luonnehtia myös tyyli- piirteitä teksteissä: verbit luovat dynamiikkaa. Verbien persoon- ja aikamuotojen tunnis- tamista tarvitaan esimerkiksi kerrontatavoista ja teksteistä puhuttaessa. Kieliopillinen nimi ei saa olla normin peruste. Esimerkiksi imperfekti ei sulje pois muodon affektiivis- ta käyttöä, kuten kohteliaisuuskäyttöä, joka tulkitaan tilanteessa. Aktiivi ja passiivi eivät vastaa suomen kielessä niiden käyttöä eivätkä muiden kielten nimityksiä. Erityisesti passiivin käyttötehtävät ansaitsevat huomiota. Syntaktisten roolien nimistä predikaatti on vakiintunut yleiseen kielenkäyttöön, ja sen tunnistaminen prototyypisistä lauseista on tärkeää. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 173–174.)

Kieliopilliset kognitiiviset käsitteet, kuten sanaluokat, joihin myös verbit sisältyvät, ovat sekundaarisia metalingvistisiä käsitteitä. Verbikategoria kuuluu sanaluokista koulun muodollisiin välttämättömyyksiin ja kynnyskäsitteisiin, sillä sitä tarvitaan kielioppimal- lista riippumatta. Esimerkiksi traditionaalin kieliopin systematiikka lauseen ja lauseen-

jäsenten määrittelyissä perustuu finiittiverbiin. Voidaan siis pitää pedagogisesti perusteltuna opettaa se ensimmäisten kieliopillisten käsitteiden joukossa. Verbi on myös sanaluokista selvimpiä. Se voidaan määritellä selkein muodollisin perustein: vain verbiin voi suomessa liittyä tempus-, modus-, ja persoonatunnukset. Kouluikäinen osaa käyttää tempuksia semanttisesti adekvaatisti ja monissa tekstuaalisissa tehtävissä, jolloin verbien käsittely voidaan aloittaa nostamalla oppilaan tiedostamaton taito tietoiselle tasolle. Näin verbejä ei tarvitse välttämättä määritellä ”tekemistä tai olemista merkitseviksi sanoiksi”, sillä vain osa verbeistä merkitsee tekemistä. (Leiwo 2003: 51.)

Suomea toisena tai vieraana kielenä opetettaessa verbit on tavallisesti ryhmitelty kuuheen verbityyppiin, joiden avulla kielenoppija voi tukeutua verbien kohdalla mallitaivutukseen. Passiivin muodostusta voi käydä läpi perusinfinitiivin avulla, tosin tämä ei sovellu verbityyppiin 1. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 229.)

3 Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa käytetyn aineiston sekä menetelmät, joilla tutkimusaineistoa analysoin. Aloitan tutkimusaineiston läpikäymisellä, jota seuraa tutkimusmenetelmien esittely ja näihin liittyvää pohdintaa.

3.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu yläkouluun suunnatun *Särmä* oppikirjasarjan kahdeksannen luokan oppikirjoista: tekstikirjasta sekä äidinkielisille opiskelijoille suunnatusta harjoituskirjasta ja S2-oppijoille suunnatusta eriytetystä harjoituskirjasta. Tarkastelen tutkimuksessani kirjoissa esiintyvää kappaletta *Verbien modukset* ja erityisesti kappaleeseen liittyviä harjoituksia kummassakin harjoituskirjassa. Suhteutan tekemiäni havaintoja harjoituksista pedagogisen kielitiedon ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin määritelmiin äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisesta.

Tutkielmassa analysoitavan kappaleen valitsin sattumanvaraisesti kaikista oppikirjasarjan verbejä käsittelevistä kappaleista. Tutkimukseen voisi sisällyttää useampiakin verbejä käsitteleviä kappaleita ja muiden yläkoulun vuosiluokkien oppikirjoja, mutta koska sivuainetutkielmani laajuus on suhteellisen rajattu, valitsin itse tarkasteltavakseni vain yhden verbejä käsittelevän kappaleen ja siihen liittyvät harjoitukset. Näin pystyn painottamaan tutkielmassani analyysin syvällisyyttä ja laajuutta läpikäydyn materiaalin määrän sijaan. Koska tutkimusaineistoni kattaa vain yhden verbejä käsittelevän kappaleen kirjasarjan useista kappaleista, antaa tutkimukseni ensisijaisesti vastauksia vain tähän kappaleeseen liittyen, eikä tutkimukseni pohjalta voi välttämättä vetää varmoja johtopäätöksiä kirjan muista verbejä käsittelevistä osioista. Todennäköisesti tarkastelemani kappale edustaa kuitenkin koko kirjasarjalle tyypillisiä harjoitusmuotoja.

Tarkastelemani oppikirjat ja niistä tarkastelemani sivut ovat seuraavat:

Särmä 8: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus (s. 72–75)

Särmä 8: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus, harjoituksia (s. 40–44)

Särmä 8: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus, harjoituksia S2 (s. 40–44)

S2-harjoituskirjan alussa sisällysluettelosivun alanurkassa on teksti, jossa mainitaan osan S2-oppilaille suunnatun harjoituskirjan tehtävistä olevan merkittyjä *tähti*-merkillä. Merkintä erottaa muista tehtävistä sellaiset tehtävät, jotka eroavat kokonaan tai osittain äidinkielisten oppilaiden harjoituskirjassa esiintyvistä tehtävistä. Lisäksi tekstissä mainitaan, että myös muita kuin *tähdellä* merkittyjä tehtäviä on saatettu lyhentää tai aineistoja muokata. Lisäksi S2-harjoituskirjassa on lisäsanastoja, joissa selitetään keskeisimpiä sanoja. Sanastoissa nominien perässä on sanan taivuttamisen tueksi esitetty sanan genetiivimuoto ja verbeissä *minä*-muoto sekä mainittu verbityyppi 1–5.

Oppikirjasarja noudattaa kustantajan mukaan nykyisin käytössä olevia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPS 2014), jotka on otettu käyttöön suomalaisessa peruskoulussa syyslukukauden 2016 alkaessa. Kirjasarja on tällä hetkellä paljon käytetty perusopetuksen äidinkielen opetuksessa, ja siksi sen sisällön tarkastelu tutkimuksessani on tärkeää ja perustelua. Oppikirjojen lisäksi kustannusyhtiö tarjoaa opetuksen tueksi muutakin materiaalia, kuten opettajan oppaan ja digikoepaketin sekä digitehtäviä oppilaalle. Rajaan kuitenkin tutkimusaineistoni painettuihin oppikirjoihin ja tarkemmin niissä mainitsemaani verbejä koskevaan kappaleeseen ja siihen liittyviin harjoituksiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 asetetut oppiaine- ja oppimääräkohtaiset määritykset ovat olennainen osa analyysin perusteella esitettyjä johtopäätöksiä. Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät valtakunnallisella tasolla raamit sille opetukselle, jota suomalaiselle opetukselle annetaan ja on täten myös lähtökohta sille, millaisia oppikirjoja peruskoulukäyttöön tehdään. Huomionarvoista on se, että perusopetukseen suunnattuja oppikirjoja ei tarkisteta Opetushallituksen toimesta, jolloin vastuu oppikirjan soveltumisesta peruskoulun opetussuunnitelmien perusteita noudattavaan opetukseen jää viime kädessä oppiaineen opettajalle. (Lind 2017: 37.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 tarkastelen tutkielmassani tarkemmin vuosiluokkia 7–9 koskevia asetuksia, jotka koskettavat kaikkia vuosiluokilla opetettavia aineita (OPS 2014: 280–285), oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus opetukselle kirjattuja asetuksia vuosiluokilla 7–9 (OPS 2014: 286–289) sekä oppiaineeseen äidinkieli ja kirjallisuus sisältyvien oppimäärien suomen kieli ja kirjallisuus (OPS 2014:

289–294) sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus liittyviä asetuksia (OPS 2014: 313–318).

3.2 Tutkimusmenetelmät

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisen tutkimusotteen keinoin. Tarkemmin sanottuna kyseessä on kuvaileva oppikirja-analyysi, jossa vertailen saman oppikirjasarjan suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimääriä suorittaville oppilaille kohdennettuja oppikirjoja. Kyseessä on omalla tavallaan kontrastiivinen tutkimus, jossa vertailen suomen opetusta äidinkieleltään suomenkielisille ja toisena kielellä opiskeleville oppilaille.

Tutkimuksessa teen huomioita kirjoissa esiintyvistä verbejä käsittelevästä opintokokonaisuudesta ja siihen sisältyvistä harjoituksista. Analysoin harjoitusten sisältöjä ja tarkastelen, miten asiat on oppikirjoissa esitetty, millaisia harjoituksia oppimiskokonaisuuksiin kuuluu, millaisia käsitteitä harjoituksissa ja niiden tehtävänannoissa on käytetty, ja kuinka nämä eroavat äidinkieleltään suomalaisille ja S2-oppilaille suunnattujen opetusmateriaalien välillä. Tutkimuksen laadullinen analyysi perustuu loppukädessä omaan tulkintaani, mutta pyrin siinä objektiivisuuteen niin pitkälti kuin mahdollista. Käytännössä oppikirjan roolista opetuksen toteutuksessa määrää viime kädessä opettaja. Pyrinkin analyysissäni tuomaan esille, millaista opetusta oppikirjasarjan harjoitusten avulla on mahdollista toteuttaa, millaisia taitoja harjoitusten tekeminen vaatii oppilaalta ja millaiseen oppimiseen ne johtavat.

Käytännössä käyn läpi, kuinka verbien modukset esitellään valitsemassani kappaleessa molemmille opiskelijaryhmille yhteisessä tekstikirjan kappaleessa. Tämän jälkeen tarkastelen ja vertailen yksityiskohtaisesti, millaisia harjoituksia oppikirjoissa on. Kuvailen muun muassa, mitä ja miten harjoituksissa käsitellään verbejä, ja millaisia eroja harjoituskirjojen harjoituksissa esiintyy ja miksi. Tämän jälkeen pohdin, miten eroavaisuudet vaikuttavat oppikirjan pohjalta järjestettyyn opetukseen ja opiskeluun, sekä millaiseen oppimiseen ne mahdollisesti johtavat. Siltä osin, kun eroja ei ilmene, pohdin, miten tämä vaikuttaa eri oppimääriä suorittavien oppilaiden opetukseen, opiskeluun ja oppimistavoitteisiin. Olennaisinta on muodostaa kokonais käsitys siitä, miten eri oppimääriä

suorittavat oppilaat huomioidaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tarkoitettussa oppikirjasarjassa, ja kuinka oppikirjat mukailevat pedagogisen kielitiedon periaatteita sekä teorian pohjalta laadittuja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

4 Oppimääräkohtaiset sisällöt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt oppimissisällöt pohjautuvat pedagogisen kielitiedon periaatteisiin. Tutkielmassa peilaan oppikirjoissa esiintyviä verbien moduksiin liittyviä harjoituksia nykyisin perusopetuksessa käytössä olevaan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014* (OPS 2014), joka on otettu käyttöön suomalaisissa peruskouluissa syyslukukauden 2016 alkaessa. Kyseisessä dokumentissa on määritelty yleisesti vuosiluokille 7–9 asetettuja tehtäviä sekä laaja-alaisia oppimistavoitteita, jotka koskettavat kaikkia vuosiluokilla opetettavia oppiaineita eli myös äidinkieltä ja kirjallisuutta, johon tarkastelemani oppimäärät sisältyvät. Käsittelen näitä opetukselle asetettuja yleisiä tehtäviä ja oppimistavoitteita luvussa 4.1.

Sekä suomen kieli ja kirjallisuus että suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärät sisältyvät oppiaineeseen äidinkieli ja kirjallisuus. Oppiaineeseen yleisesti sisältyviä määrittelyjä avaan luvussa 4.2 siltä osin, kun ne koskettavat kielitiedon opetusta tai ovat muuten sovellettavissa verbien käsittelyyn opetuksessa. Oppiaineen yleiset määrittelykset koskevat kaikkia äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen sisältyviä oppimääriä, siis molempia tarkastelemiani oppimääriä: suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Tämän jälkeen luvussa 4.3 avaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärälle määriteltyjä tehtäviä ja opetuksen tavoitteita, ja vastaavasti luvussa 4.4 suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään sisältyviä tehtäviä ja opetuksen tavoitteita. Avaan kustakin luvusta vain vuosiluokkia 7–9 koskevia määrittelyjä, koska tutkielmani aineisto käsittää vain yläkoulun oppimateriaalia.

4.1 Vuosiluokkien 7–9 tehtävät sekä oppiaineille yhteiset laaja-alaiset tavoitteet

Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on määritelty vuosiluokille 7–9 omat erityiset tehtävänsä oppilaiden ikäkauden ja kehitysvaiheen mukaan. Vuosiluokilla 7–9 erityisinä tehtävinä mainitaan oppilaan ohjaaminen ja tukeminen oppilaalle merkityksellisten kehitysvuosien aikana, huolehtiminen oppilaan perusopetuk-

sen oppimäärän loppuunsaattamisesta sekä oppilaan kannustaminen opintojen jatkamiseen perusopetuksen päätyttyä. Oppilasta tulee ohjata itsensä hyväksymiseen, kehityksensä ymmärtämiseen sekä vastuunottoon itsestä, omista opinnoista, kavereista ja lähiympäristöstä. Lisäksi oppilasta tulee tukea yhteisöllisyyteen, jossa ei hyväksytä kiusaamista, seksuaalista häirintää, rasismia tai muuta syrjintää. Vuosiluokilla 7–9 luodaan perustaa oppilaan aikuisidentiteetille sekä valmistaudutaan perusopetuksen jälkeiseen elämään. Opetus laajentaa ja syventää aikaisemmillä vuosiluokilla opittua tietoa. Valinnaisten aineiden määrä kasvaa. Monialaiset oppimiskokonaisuuksien ja valinnaisten aineiden kautta oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus omien kiinnostuksen kohteiden syventämiseen ja vapaa-ajalla opittujen asioiden yhdistämisen koulutyöhön. Paikallisesti laadituissa opetussuunnitelmissa määritellään tarkemmin, mitkä ovat kullekin vuosiluokalle kuuluvat oppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. (OPS 2014: 280–281, 285.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on lisäksi määritelty yläkoulussa opettaville oppiaineille yhteiset laaja-alaiset tavoitteet. Laaja-alaiset oppimistavoitteet koskettavat kaikkia yläkoulussa opetettavia aineita, joten ne sisältyvät myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Yläkouluun määriteltyjä laaja-alaisia oppimistavoitteita ovat (OPS 2014: 281–285):

- L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- L4 Monilukutaito
- L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys
- L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

Vuosiluokille 7–9 määritellyissä laaja-alaisissa tavoitteissa painotetaan koulun roolia turvallisena yhteisönä, joka tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä tukee oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittymistarpeensa. Yläkoulussa jatketaan kestävän elämäntavan ja hyvinvoinnin pohjan rakentamista ja pohditaan kestävän kehityksen edellytyksiä. Oppilaan

laaja-alaisen osaamisen kehittämistä tuetaan kussakin oppiaineessa sille luontevalla tavalla. (OPS 2014: 281, 286.)

4.2 Äidinkieli ja kirjallisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on vuosiluokille 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen alle laadittu kohdat: kielikasvatus, oppiaineen tehtävät, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjaus, eriyttäminen ja tuki sekä oppilaan oppimisen arviointi. Avaan tässä luvussa kutakin kohtaa niiltä osin, kun ne ovat sovellettavissa kielitiedon opettamiseen, siis toisin sanoen niiltä osin, joilta määritelmät koskettavat tässä tutkielmassani tarkastelemaani aihetta. Jätän siis esimerkiksi kirjallisuuden opetukseen liittyvät osiot käsittelemättä.

Kielikasvatuksen tiimoilta dokumentissa painotetaan kielenkäyttöä eri tilanteissa, kielitietoisuutta, eri kielten rinnakkaista käyttöä, monilukutaidon kehittämistä, kielellisten ja kulttuurisen identiteettien monikerroksisuuden tiedostamista sekä oppilaan kielitaidon huomioimista kokonaisuudessaan. Lisäksi painotetaan kielitaidon hyödyntämistä eri oppiaineissa ja oppilaan kannustamista oppimaan vieraita kieliä. Oppilasta tulee myös kannustaa lukemaan tekstejä omalla kielitaidon tasollaan, tekemään havaintoja erikielisiä teksteistä sekä hakemaan tietoa eri kielillä. (OPS 2014:287.)

Oppiaineen opetuksen tehtävänä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan oppilaan kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittäminen. Oppiaineen opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kiinnostumaan kielestä sekä tulemaan tietoiseksi itsestään kielenkäyttäjänä. Lisäksi oppilaan kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan siten, että oppilas saa valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen. Opetuksen tulee perustua laajaan tekstikäsitteeseen, jossa keskeistä on monimuotoisten tekstien tulkitseminen ja tuottaminen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. Kielitiedon opetuksen tehtävänä mainitaan oppilaan kielitietoisuuden ja kielenhavainnoinnin keinojen kehittäminen. Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä. Kielen rakenteita opiskellessa huomioidaan ikäkaudelle tyypilliselle kielenkäyttötilanteet ja tekstilajit. Lisäksi opetuksessa tulee edetä portaittain oppilaiden kehitysvaiheiden mukaan. Keskeisinä

motivaatiotekijöinä mainitaan opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset tulee huomioida opetuksessa, ja lisäksi opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus, yhdenvertaisuus, sukupuolten tasa-arvo ja tuetaan taidoiltaan eritasoisia oppilaita. Oppilasta ohjataan sekä puhutun että kirjoitetun kielen normien hallintaan. (OPS 2014: 287–288.)

Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa mainitaan yhteisöllinen, oppimaan oppisen taitoja edistävä oppimisympäristö, joka tarjoaa runsaasti kielellisiä virikkeitä. Opiskelussa käytettävien työtapojen tulee vahvistaa oppilaan luetunymmärtämistaitoja sekä sujuvoittaa tekstin tuottamista. Tekstejä tuotetaan yksin ja yhdessä. (OPS 2014: 288.)

Ohjaus eriyttäminen ja tuki -kohdassa eritellään opetuksen tavoitteeksi oppilaan oppimisen tukeminen koulussa ja koulun ulkopuolella. Oppilaan tulee saada ohjausta ja tukea mahdollisissa kielellisissä oppimisvaikeuksissa, käsitteiden oppimisessa ja ajatusten kielentämisessä. Myös kielellisesti lahjakkaita oppilaita tuetaan. Tekstit ja työtavat tulee valikoida niin, että oppilaiden yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo toteutuu. (OPS 2014: 288.)

Oppiaineen arvioinnista määritellään, että sen on oltava monipuolista, ohjaavaa ja kannustavaa. Oppilaalle annetaan säännöllisesti tietoa oppimisen edistymisestä ja suoriutumisesta suhteessa oppimistavoitteisiin. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen arvioinnissa käytetään myös itsearviointia ja vertaisarviointia. (OPS 2014: 289.)

4.3 Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärästä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin laadittu oppimäärän erityiset tehtävät. Lisäksi oppimäärän opetuksen tavoitteista on esitetty dokumentissa taulukko. Tämän lisäksi avataan oppimäärän tavoitteisiin liittyviä keskeisiä sisältöalueita vuosiluokilla 7–9, johon kuuluvat alakohdat vuorovai-
kutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen ja kielen, kir-

jallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen. Osion lopuksi on vielä esitelty taulukko, jossa kuvataan oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle, eli arvosanalle 8, oppimäärän päättyessä. (OPS 2014: 289–294.)

Oppimäärän erityisenä tehtävänä mainitaan oppilaan kielitietouden laajentaminen. Suomen kieli on paitsi opetuksen kohde myös väline muiden oppiaineiden opiskelussa. Opetuksen tavoitteista verbien opetusta voidaan perustella *Tekstien tulkitseminen* -kohdassa olevalla maininnalla oppilaan ohjaamisesta harjaannuttamaan tätä tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen. Lisäksi *Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen* -kohdassa mainitaan oppilaan ohjaaminen syventämään kielitietoisuuttaan, kiinnostumaan kielen ilmiöistä ja oppilaan auttaminen tunnistamaan kielen rakenteita. (OPS 2014: 290–291.)

Oppimäärän tavoitteisiin liittyvissä keskeisissä sisältöalueissa mainitaan kohdassa *Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen* sellaisten käsitteiden käyttäminen, joiden avulla kieltä voidaan tarkastella, sekä huomioiden tekeminen eritellen havaintoja kielen rakenteista. Tähän liittyen myös taulukossa, jossa määritellään kriteerit päättöarvioinnin hyvälle osaamiselle oppimäärän päättyessä, samannimisen alakohdan alla on maininta, että oppilasta tulee ohjata syventämään kielitietoisuuttaan ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä sekä tunnistamaan kielen rakenteita opetuksen tavoitteissa. Tähän liittyen arvosanan kahdeksan edellytykseksi on asetettu, että oppilas osaa kuvailla tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä. (OPS 2014: 292, 294.)

4.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -luku perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koostuu suomen kieli ja kirjallisuusoppimäärän tavoin samoin otsikoiduista osioista. Ensin dokumentissa on määritelty oppimäärän erityisiä tehtäviä. Tämän jälkeen oppimäärän opetuksen tavoitteista on esitetty dokumentissa taulukko, minkä jälkeen avataan oppimäärän tavoitteisiin liittyviä keskeisiä sisältöalueita vuosiluokilla 7–9. Tähän kuuluvat alakohdat vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen. Osion lo-

puksi on vielä esitelty taulukko, jossa kuvataan oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle, eli arvosanalle 8, oppimäärän päättyessä. (OPS 2014: 313 –318.)

Kuten suomi ja kirjallisuus -oppimäärän kohdalla, myöskään suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kohdalla mainitut oppimäärän erityiset tehtävät ja oppimistavoitteet eivät ole kovin konkreettisia ja mahdollistavat hyvin monenlaisia tulkintoja ja siten lähestymistapoja opetuksen toteuttamiseen. Verbien käsittelyä opetuksessa voidaan tulkita ohjaavan seuraavissa kappaleissa mainitut kohdat.

Oppimäärän erityisinä tehtävinä mainitaan opetuksen tavoitteeksi, että oppimäärää suorittaneella oppilaalla tulisi olla kielelliset valmiudet jatko-opintoihin. Opetuksen tulee tarjota oppilaalle välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Opetuksen lähtökohdista ovat oppilaalle merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit, joiden avulla kielen muotoja tutkitaan ja analysoidaan. Oppimäärän opetuksen tavoitteena on, että oppilaan kielen osaaminen laajenee arkielämän konkreettisesta kielestä käsitteellisen ajattelun kielen ja oppilas saa valmiudet havaintojen ja ilmiöiden ilmaisemiseen. Lisäksi oppilaan suomen kielen taitoa tulee monipuolistaa ja kielitietoutta laajentaa. (OPS 2014: 314–315.)

Taulukossa, jossa esitellään oppimäärän opetuksen tavoitteet, mainitaan oppilaan ohjaaminen kielitietouden syventämiseen ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä sekä oppilaan auttaminen tunnistamaan kielen rakenteita. Lisäksi opetuksen tavoitteisiin liittyvien keskeisten sisältöalueiden -kohdassa avataan, että oppilaan kielitaidon oppiminen tapahtuu kielenkäyttötilanteissa sekä monipuolisessa työskentelyssä kielen avulla, jossa sisällöt valitaan siten, että oppilas voi laajentaa omaan kieleen liittyvää osaamistaan monipuolisesti. Sisältöjen tulee tukea tavoitteiden saavuttamista ja niistä muodostetaan kokonaisuuksia eri vuosiluokille. *Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen* -alakohdassa mainitaan päätelmien tekeminen kielen rakenteista. Arviontiin liittyvässä taulukossa mainitaan lisäksi *Tekstien tuottaminen* -kohdassa oppilaan auttaminen vakiinnuttamaan kirjoitetun yleiskielen normien ja kieliopillisten rakenteiden hallintaa, ja tähän liittyen oppilaan tulee tuntee pääosin kirjoitetun kielen perussäännöt ja osata soveltaa niitä kirjoittaessaan. Lisäksi samassa luvussa mainitaan oppilaan ohjaaminen sy-

ventämään kielitietoisuuttaan ja tunnistamaan kielen rakenteita. Tähän liittyen oppilaan tulee osata kuvailla tekstien kielellisiä piirteitä. (OPS 2014: 315–317.)

5 Verbien käsittely *Särmä*-oppikirjasarjassa

Tässä luvussa analysoin sitä, kuinka verbejä on käsitelty tarkastelemani kirjasarjan kahdeksannen luokan tekstikirjassa ja harjoituskirjoissa. Olen rajannut tutkielmani kirjasarjan kappaleeseen *Verbien modukset* ja tähän liittyviin tehtäviin sekä teksti- että harjoituskirjoissa. Tekstikirjana toimiva *Särmä äidinkieli ja kirjallisuus 8* on molemmille oppijaryhmille yhteinen, joten sen osilta kuvailen pintapuolisemmin, kuinka kappaleessa esitellään ja käsitellään teemaa, sekä millaisia harjoituksia tekstikirjasta löytyy aiheeseen liittyen. Harjoituskirjat sitä vastoin ovat eriytettyjä suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimääriä suorittaville oppilaille, joten niiltä osin vertailen ja analysoin kirjoissa esiintyviä harjoituksia tarkemmin. Molemmat harjoituskirjat noudattavat samaa sivunumerointia. Käytän harjoituskirjoista muun muassa termejä *S2-oppilaan versio* ja *äidinkielen oppilaan versio* tehdäkseni eron harjoituskirjojen välillä. Tiedostan, että kutsumaani äidinkielen oppilaan versiota harjoituskirjasta voi käyttää opiskelussaan myös erittäin hyvän kielitaidon omaava S2-oppilas, jolloin käyttämäni termi voi olla tässä suhteessa harhaanjohtava.

Kahdeksannen luokan oppikirjassa käsitellään verbejä moduksien ja modustaivutuksen näkökulmasta. Aineistonani käyttämäni kappale käsittelee verbien moduksia. Kappaleen aloittaa tekstikirjassa aihetta esittelevä teksti. Tekstissä kerrataan jo seitsemännellä luokalla opiskeltu asia, että verbit taipuvat persoona- ja aikamuodoissa. Sitten mainitaan uutena asiana, että verbit taipuvat lisäksi moduksissa eli tapaluokissa, ja että modukset paljastavat kirjoittajan tai puhujan suhtautumisen asiaan. Lisäksi nimetään suomen kielen modukset: indikatiivi, imperatiivi, konditionaali ja potentiaali. Tämän jälkeen jokainen modus esitellään tarkemmin oman värisessä laatikossaan. Laatikossa esitetään tiivistetysti, millaisesta moduksesta on kyse, minkälaisissa tilanteissa modusta käytetään sekä esimerkkivirkkeitä, joissa ko. modus ilmenee. Laatikoiden väritys tukee visuaalisin keinoin oppimista ja mieleen painamista.

Tätä seuraa kahdeksan harjoitusta, joissa tutustutaan harjoittelun kautta edellisellä aukeamalla esiteltyihin suomen kielen moduksiin. Harjoitukset ovat monipuolisia. Suurin osa harjoituksista yhdistää modukset koulumaailman ulkopuoliseen elämään tai ovat

luonteeltaan soveltavia, jolloin harjoitukset palvelevat myös opetussuunnitelman perusteissa painotettua funktionaalista näkemystä kielestä (OPS 2014: 287). Tätä näkemystä kielestä tukee myös erilaisten autenttisten tekstien hyödyntäminen harjoituksissa. Harjoituksissa hyödynnetään esimerkiksi kuvia, dialogia, novellikatkelmaa, uutisotsikoita ja Facebook-päivitystä. Harjoitusten soveltava luonne edellyttää, että oppilas ymmärtää ja tunnistaa modukset jo jollakin tasolla. Mikäli modukset ovat oppilaalle uusi tai vaikeasti ymmärrettävä asia, voi harjoitusten tekeminen olla haastavaa. Harjoituskirjoissa moduksia harjoitellaan mekaanisemmin ja yksi kerrallaan, mikä voi olla oppilaalle helpompi tapa aloittaa modusten harjoittelu.

Harjoitusten tehtävänannot ovat sekä tekstikirjassa että kummankin oppijaryhmän harjoituskirjoissa useimmiten laadittu yksikön toisessa persoonassa (*Lue sivut 72–73; Kirjoita uutinen*). Muutamassa harjoituksessa tehtävänanto on laadittu monikon toisessa persoonassa (*Tarkastelkaa alla olevaa dialogia; Esittäkää improvisoiden ryhmässä pieleen menevät syntymäpäiväjuhlat*). Tehtävänantona voi toimia myös kysymys (*Mikä virkkeistä on a. kiltein, b. käskevin, c. oudoin?*). Tehtävänannoissa toistuvia verbejä ovat *lue, kirjoita, tarkastele, tutki, täydennä, alleviivaa, muuta* sekä *käytä*. S2-oppilaan harjoituskirjassa käytetään lisäksi tehtävänannossa verbiä *harjoittele*, joka ei esiinny tekstikirjassa eikä äidinkielen oppilaan harjoituskirjassa. Äidinkielen oppilaan harjoituskirjassa käytetään verbiä *päättele*, joka ei puolestaan esiinny S2-oppilaan harjoituksissa analyysin puitteissa tarkastellun kappaleen harjoituksissa.

Kummassakin harjoituskirjassa on viisi sivua harjoituksia kappaleeseen liittyen. Molempien harjoituskirjojen tehtävät alkavat samanlaisella aukkotehävällä, jossa harjoitellaan indikatiivia (harjoitus 1). S2-oppilaan version tehtävä on merkitty tähdellä ja sitä on helpotettu eri tavoin. S2-versiossa ohjeistetaan täyttämään aukot verbin imperfekti-muodoilla. Täydennettävä verbi on annettu suluissa, ja kahdessa kohdassa vastaus on täydennetty oppilaalle valmiiksi (verbit *olivat* ja *torjui*). *Olivat*-verbi on annettu valmiina ilmeisesti mallin vuoksi, koska se on harjoituksen ensimmäinen täytettävä verbi ja *torjua*-verbiä tehtävän laatijat pitävät ilmeisesti S2-oppilaalle hankalana. Imperfektin muodostukseen liittyvistä syistä *torjua*-verbin valmiiksi täyttäminen ei oletettavasti liity, koska tehtävässä käytetään myös *kaatua*-verbiä, jonka imperfekti muodostetaan sa-

malla tavalla kuin verbissä *torjua*, mutta sitä ei kuitenkaan ole taivutettu valmiiksi. S2-oppilaan harjoituksen tekstiä on myös lyhennetty äidinkielen oppilaan harjoituksesta. Lisäksi oppilas ohjataan tehtävänannossa katsomaan tarvittaessa apua kirjan takana olevasta kieliopista. Kielioppiosisio sisältyy vain S2-harjoituskirjaan eikä sitä löydy äidinkielen puhujan harjoituskirjasta. Tehtävänantoa edeltää maininta INDIKATIIVI, kuten myös äidinkielen oppilaan harjoituksen tehtävänannossa, eli oppilas on tämän perusteella tietoinen, että kyseisessä harjoituksessa harjoitellaan indikatiivimodusta, mutta käytännössä tehtävän täyttämien verbeillä on mahdollista ilman, että oppilas tiedostaa harjoittelevansa indikatiivia, sillä muut modukset eivät sovi normaalin kielitajun puitteissa tekstin muodostamaan tarinaan.

Äidinkielistä oppijaa ohjataan täyttämään teksti verbeillä, jotka ovat indikatiivissa. Aikamuodosta ei ole ohjeistusta, eikä täytettäviä verbejä ei ole annettu valmiiksi. Äidinkieliselle oppilaalle harjoitus toimii myös luetunymmärtämistehtävänä. Tässä versiossa verbejä ei ole annettu valmiiksi, vaan oppilaan täytyy tekstin luoman kontekstin perusteella päätellä aukkoon sopiva verbi ja täydentää se oikeassa muodossa. Oikea muoto tulee äidinkieliseltä oppilaalta todennäköisesti luonnostaan, eikä vaadi sen suurempaa tietoisuutta siitä, että kyseessä on indikatiivi. Tehtävätyyppinä täydennettävä aukkotehävä on perinteinen ja luonteeltaan melko mekaaninen. S2-oppilas täyttää harjoituksessa valmiiksi annetut verbit aukkoihin, jolloin hänen pääteltäväkseen jää verbien imperfektimuotojen muodostaminen. Teksti luo kuitenkin jonkinlaisen kontekstin verbien käytölle. Äidinkielinen oppilas keksii täydennettävät verbit tekstiin itse, jolloin harjoitus on hänelle soveltavampi kuin S2-oppilaan harjoitus. S2-oppilaan harjoituksessa haasteena on pikemminkin verbin taivutukseen liittyvät seikat. Harjoitus ei vaadi oppilaalta perusteluja.

Toinen tehtävä (harjoitus 2) on samanlainen kummallekin oppijaryhmälle. Pieniä eroja on tehtävän ohjeistuksessa. Harjoituksen kohdassa a. kehoitetaan etsimään harjoitukseen liittyvästä tekstikatkelmasta *Turbaanissa saa pelata* persoonamuotoiset verbit. S2-harjoituskirjassa on lisäksi mainittu, että persoonamuotoisia verbejä on yhteensä yhdeksän ja että kaikki tekstissä esiintyvät verbit eivät ole persoonamuotoisia. Harjoituksen kohdat b. *Miksi alleviivaamasi verbit ovat indikatiivissa* ja c. *Mitä aikamuotoja tekstissä*

on käytetty ovat kummassakin kirjassa identtisiä. Myös tarkasteltavat tekstit ovat kummassakin harjoituskirjassa täysin samanlaiset. Tekstinä on artikkeli *Goal*-lehdestä, jolloin se edustaa autenttista kielenkäyttöä ja tukee näin funktionaalista näkemystä kielestä. Harjoituksesta selviäminen edellyttää, että oppilas ymmärtää kieliopin käsitteet *personamuotoinen verbi* (a.-kohta), *indikatiivi* (b.-kohta) sekä *aikamuoto* (c.-kohta), jotka ovat kappaleen sisällön kannalta keskeisiä ja myös keskeisiä käsitteitä yleisesti verbiin liittyvässä kielitiedossa. Sekä äidinkielen oppija että S2-oppija joutuvat opettelemaan nämä metakielen käsitteet, sillä niitä ei todennäköisesti opi arkikielenkäytössä. b. -kohta vaatii oppilaalta kykyä pohtia indikatiivin käyttöä, jolloin vastaukseen ei riitä vain mekaaninen täyttäminen. c. -kohdassa oppilas joutuu muistelemaan, mitä tarkoitetaan verbien aikamuodoilla, ja mitä aikamuotoja suomen kielessä käytetään. Tämän pohjalta oppilaan tehtävänä on tunnistaa tekstissä käytetyt aikamuodot.

Harjoituksessa kolme siirrytään imperatiivin harjoitteluun. Tehtävässä alleviivataan imperatiivit tehtävään liittyvästä tekstistä. Tehtävä on molemmissa kirjoissa samanlainen, mutta tehtävänannoissa on jonkin verran eroja. S2-oppilasta on ohjeistettu muistuttamalla, että imperatiivi tarkoittaa samaa kuin käskymuoto, ja että tarvittaessa apua löytyy kirjan takana olevasta kielioppiosiesta. Muutoin harjoitukset teksteineen ovat kummassakin kirjassa samanlaiset. Tehtävä lähinnä johdattelee imperatiivin tunnistamiseen ja harjoitteluun. Siitä suoriutuminen vaatii imperatiivimoduksen tunnistamista, mutta ei muunlaista pohdintaa tai perustelua. Tekstinä on jälleen autenttinen katkelma romaanista, mikä tukee oppimisen funktionaalista tavoitetta. Oppilas saattaa tehdä tekstin perusteella havainnon, että imperatiivia käytetään esimerkiksi ohjeiden antamisen yhteydessä.

Neljännessä harjoituksessa (harjoitus 4) harjoitellaan myös imperatiivia. a.-kohdassa laaditaan leikkimieliset ohjeet siitä, kuinka juhlat voi pilata. Harjoituksessa oppilaalta vaaditaan kykyä tuottaa itse keksimiään lauseita imperatiivissa. Harjoitus on samanlainen kummassakin harjoituskirjassa, mutta S2-versiossa kehoitetaan laatimaan kolme, kun taas äidinkielisten oppijoiden kirjoissa kehoitetaan laatimaan viisi ohjetta. Kummassakin kirjassa on lisäksi annettu mallivirke *Syö koko kakku yksin* helpottamaan harjoituksen tekemistä.

Harjoituksen b.-kohta on improvisaatiotehtävä, jossa hyödynnetään edeltävässä tehtävässä laadittuja ohjeita. Harjoitus on molemmissa harjoituskirjan versioissa samanlainen. Toiminnallinen tehtävätyyppi ja ryhmässä työskentely palvelevat funktionaalista näkemystä kielestä. Harjoituksissa 3 ja 4 hyödynnetään huumoria oppimisen tukena. S2-oppilaan kirjassa on sivun alareunassa vielä kolmen kohdan sanasto avuksi kappaleen harjoituksiin.

Seuraavalle aukeamalle sijoitettu viides harjoitus (harjoitus 5, S2-versio) on S2-oppilaan kirjassa tähdellä merkitty ja tällä kertaa harjoituskirjoissa ei vain eriytetty vaan täysin erilainen. S2-versiossa muutetaan indikatiivissa olevat lauseet imperatiiviin. Tehtävänannossa on nimetty imperatiivi myös käskyksi helpottamaan tehtävän tekemistä. Harjoituksen ensimmäinen kohta on annettu valmiiksi esimerkkinä (*Matkustat ulkomaille.* → *Matkusta ulkomaille!*). Tehtävässä harjoitellaan moduksen muuttamista indikatiivista imperatiiviin. Harjoitus sisältää myös negatiivisia lauseita, joissa oppilas harjoittelee kielteistä imperatiivia *älä* ja *älkää*. Harjoituksen tekeminen vaatii oppilaalta kykyä tunnistaa imperatiivimodus. Luonteeltaan harjoitus on mekaaninen ja se jää melko irralliseksi oppilaan arkikokemuksista.

Äidinkielisten oppilaiden harjoituskirjassa on harjoitus (harjoitus 5, äidinkielisten oppijan versio), jossa hyödynnetään verbien ja substantiivien homonymiaa. Harjoituksessa on annettu kaksi substantiivia, joiden jatkoksi oppilas keksii kolmannen substantiivin, joka on myös verbi imperatiivin toisessa persoonassa, esimerkiksi *kaakao*, *kahvi*, *tee*. Tämän jälkeen oppilas kirjoittaa verbistä perusmuodon: *tehdä*. Harjoitus vaatii melko laajaa suomenkielistä sanastoa, ja on ilmeisesti siksi jätetty pois S2-oppijan harjoituksista. Tehtävä laajentaa sinällään oppilaan kielellistä ajattelua tämän huomattaessa, että sama sana voi tarkoittaa eri asioita, mutta ei muutoin yhdisty koulun ulkopuoliseen elämään tai oppilaan arkikielenkäyttöön.

Harjoituksessa kuusi harjoitellaan konditionaalia. Harjoitus on merkitty tähdellä S2-oppilaan kirjassa. Harjoitus käsittelee molemmissa kirjoissa konditionaalia saman tekstin avulla, mutta tehtävänanto on erilainen. S2-oppijat alleviivaavat tehtävään liitetystä keskustelusta konditionaalimuodot. S2-oppilaan versiossa tehtävänannossa on mainittu

myös, että konditionaali on sama kuin *isi*-muoto, ja että niitä löytyy tekstistä kahdeksan. Lisäksi mainitaan, että apua löytyy tarvittaessa kirjan takaa olevasta kielioppiosiesta. Äidinkielisten oppijoiden tehtävässä on listattuna erilaisia syitä käyttää konditionaalia, kuten *jossittelu* tai *toivominen*. Oppilaan tehtävänä on eritellä, kuka keskustelun henkilö käyttää konditionaalia mihinkin tarkoitukseen. S2-oppijan tehtävässä edellytetään konditionaalimuotoisten verbien tunnistamista tekstistä, kun taas äidinkielisten puhujan harjoituksessa edellytetään konditionaalien käytön syiden pohdintaa. Tehtävään kuuluvan tekstin alkuperää ei ole mainittu, joten siitä ei pysty päättelemään, onko teksti autenttinen vai tehtävää varten laadittu.

Seitsemäs tehtävä (harjoitus 7) on sisällöltään samanlainen kummankin oppilasryhmän harjoituskirjassa. S2-oppilaan kirjassa se on kuitenkin merkitty tähdellä, sillä tehtävänantoa on hieman eriytetty. Harjoituksessa oppilas miettii ja kirjoittaa, kuinka voisi säästää rahaa. S2-oppijoita on ohjeistettu kirjoittamaan kaksi lausetta ja lisäksi konditionaalista puhutaan myös *isi*-muotona. Äidinkielisten oppijat ohjeistetaan kirjoittamaan kolme lausetta. Lisäksi tehtävänannon yhteydessä annetut mallivastaukset ovat erilaisia. S2-versiossa mallina on päälausealkuinen: *Voisin säästää rahaa, jos en ostaisi niin paljon karkkia*. Äidinkielisten oppilaiden kirjassa mallivastaus on aloitettu päälauseen sijaan sivulauseella: *Jos en käyttäisi rahojani karkkeihin, säästäisin viikossa kymmenen euroa*. Tehtävässä oppilas tuottaa itse lauseita konditionaalissa. Tehtävän aihe eli rahan säästäminen todennäköisesti koskettaa oppilaan arkikokemuksia ja palvelee siten osaltaan oppimisen funktionaalista tavoitetta.

Kahdeksas harjoitus (harjoitus 8) on myöskin tähdellä merkitty ja siten erilainen eri harjoituskirjoissa. S2-versiossa harjoitellaan verbejä perusmuodossa ja konditionaalissa. Oppilaan tehtävä on alleviivata lauseesta persoonamuotoiset verbit ja kirjoittaa ne lauseen viereen sekä perusmuodossa että konditionaalissa. Äidinkielisten oppijoiden harjoituksessa harjoitellaan potentiaalia. Oletettavasti tehtävän laatija on ajatellut konditionaalien olevan S2-oppijalle potentiaalia keskeisempi modus ja potentiaalien harjoittelu on siksi jätetty pois S2-oppilaan harjoituskirjasta tässä vaiheessa modusten harjoittelua. Lauseet ovat kummassakin tehtävässä samat, mutta ne esitetään eri järjestyksessä ja osittain eri persoonamuodoissa. Järjestyksen muuttamisen syy ei liity ainakaan verbi-

tyyppeihin, sillä eri verbityyppejä esiintyy lauseissa sekalaisessa järjestyksessä. Lisäksi äidinkielisten oppilaiden versiossa on yksi lause enemmän kuin S2-versiossa. Pois on jätetty lause *Oleilet viisi vuotta*. Ilmeisesti harjoituksen laatija ei pidä *oleilla* verbiä keskeisenä verbinä S2-oppilaan sanavarastossa.

Kappaleen yhdeksäs tehtävä (harjoitus 9) on niin ikään tähdellä merkitty tehtävä. Harjoitus on samankaltainen kirjoitustehtävä molemmissa harjoituskirjoissa, mutta selkeästi eriytetty. Harjoitus käsittelee tulevaisuutta. S2-oppiloiden tehtävänanto on ohjeistettu: *Mitä haluat tehdä tulevaisuudessa? Kirjoita*. Lisäksi oppilasta kehoitetaan käyttämään mahdollisimman paljon konditionaalia, mutta tarvittaessa voi käyttää myös indikatiivia. Oppilalle on myös annettu valmiiksi esimerkkiverbejä, joita hän voi käyttää tuottamiinsa lauseissa joko myönteisenä tai kielteisenä. S2-oppilas harjoittelee siis tekstin tuottamista annettujen verbien avulla käyttäen konditionaalia ja indikatiivia sekä kielteisenä että myönteisenä. Äidinkielistä oppilasta kehoitetaan kirjoittamaan tulevaisuutta käsittelevä teksti, jossa hän käyttää mahdollisimman paljon potentiaalia. Jälleen potentiaali on sivuutettu S2-oppilajan harjoituksissa, vaikka se sopisi luonteeltaan hyvin tulevaisuutta käsittelevän tekstin laatimiseen. Harjoitus on tyypiltään itsenäisesti suoritettava ja soveltava. Harjoituksessa hyödynnetään oppilajan omaa kokemusta, sillä hän saa tuottaa tekstiä vapaasti kirjoittamalla ajatuksistaan omasta henkilökohtaisesta tulevaisuudestaan.

Seuraavalla aukeamalla harjoituksessa kymmenen alleviivataan annetuista sanapareista pyydetty modus (indikatiivi, konditionaali, imperatiivi ja potentiaali). Harjoitus on nimetty kertaustehtäväksi. S2-versiossa harjoitus on merkitty tähdellä eli harjoitus on eriytetty. Lisäksi tehtävänannossa on vinkki katsoa tarvittaessa apua kirjan takaa löytyvästä kielioppiosiosta. Myös modusten nimistä on käytetty S2-versiossa rinnakkaisia termejä: konditionaali eli *isi*-muoto ja imperatiivi eli käskymuoto. Äidinkielisten oppilaiden versiossa jälkimmäisiä termejä ei mainita. Myös tehtävässä käytetyt verbit, joista oppilaan tulee valita oikea moduksen perusteella, eroavat toisistaan osittain tai niiden taivutus tai esittämisjärjestys vaihtelee. Äidinkielisten oppilaan versiossa on käytetty verbejä *nosta*, *särisi*, *sallisi*, *käyttää*, *juossee*, *ei tule*, joita S2-versiossa ei esiinny. *Särisi*- ja *sallisi*-verbien kohdalla S2-oppilasta voi sekoittaa sanaan sisältyvä *isi*-

kirjainyhdistelmä, jolloin oppilas voi sekoittaa verbit modukseltaan konditionaaleiksi. Tehtävän laatija on ilmeisesti halunnut suojella S2-oppilasta tällaiselta sekaannukselta. Verbit ovat muutoinkin harvemmin esiintyviä verbejä suomen kielessä. Verbien taivutus eroaa kohdissa *haaveillen*, joka on S2-versiossa *haaveissa*, *käytettäköön*, joka on S2-versiossa *käyttäkää*, sekä *lientyy*, joka on S2-versiossa *olisi*. S2-versiossa on todennäköisesti haluttu välttää harvoin kielessä esiintyviä muotoja (*haaveillen*, *käytettäköön*) ja virheellisiä muotoja (*lientyy*). Harjoituksessa kertaantuvat kaikki aikaisemmin käsitellyt suomen kielen modukset. Harjoituksen tekeminen vaatii oppilaalta kielellistä taitoa tunnistaa eri modukset ja se on luonteeltaan mekaaninen. Sanat ja modukset esiintyvät harjoituksessa itsenäisinä ilman minkäänlaista kontekstia. S2-oppilaan harjoituksissa ei ole aikaisemmin harjoiteltu vielä potentiaalia, joten sen suhteen harjoitus toimii S2-oppilaalle uuden asian harjoitteluna, eikä pelkästään kertauksena.

Kappaleen yhdennessätoista ja viimeisessä harjoituksessa (harjoitus 11) nimetään annettussa esimerkkivirkkeessä käytetty modus. S2-oppilaan harjoitus on eriytetty ja merkitty tähdellä. Äidinkielistä oppilasta ohjeistetaan yksinkertaisesti kirjoittamaan virkkeen viereen, mitä modusta virkkeessä on käytetty. S2-oppilaan ohjeissa sitä vastoin kehoitetaan ensin alleviivaamaan annetuista virkkeistä persoonamuotoiset verbit ja tämän jälkeen nimeämään verbin modus, eli tehtävä ohjeistetaan suorittamaan portaittain. Tällainen portaittainen ohjeistus voisi olla hyödyllinen myös äidinkieliselle oppilaalle. Modusten nimet on S2-oppijan tehtävänannossa lueteltu sulkeissa. Äidinkielisessä oppilaan harjoituskirjassa modusten nimiä ei ole enää annettu, vaan oletetaan, että oppilas muistaa ne jo harjoittelun myötä. Lisäksi S2-oppilaan ohjeisiin on sisällytetty huomio, että käskyissä ja kielloissa voi käyttää myös muita moduksia kuin imperatiivia. Vastaavaa huomiota ei ole äidinkielisessä oppilaan tehtävänannossa. Tehtävän tekeminen vaatii, että oppilas löytää annetusta virkkeestä persoonamuotoisen verbin ja tunnistaa ja osaa nimitä sen edustaman moduksen, joskin S2-oppilaalle modusten nimet on annettu tehtävänannossa. Tehtävä vaatii oppilaalta jonkun verran pohdintaa, mutta ei juuri perustelua. Se ei sitoudu oppikirjan ulkopuoliseen kielenkäyttöön ja on luonteeltaan mekaaninen.

6 Johtopäätökset ja pohdintaa

Tutkielmassani olen analysoinut yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden *Särmä*-oppikirjasarjan kahdeksannen luokan oppikirjojen verbien moduksia käsittelevää kappaletta ja erityisesti siihen liittyviä harjoituskirjoissa esiintyviä harjoituksia. Olen työssäni tarkastellut, kuinka kirjasarjassa käsitellään verbien moduksia osana kielitiedon opetusta, ja vertaillut äidinkielisille suomen puhujille sekä S2-oppilaille suunnattuja harjoituskirjoja ja niissä esiintyviä tehtäviä. Tutkielmassani tarkastelen ja pohdin, miten ja miksi tehtävät eroavat eri äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriä suorittavien oppilaiden harjoituskirjoissa ja millaiseen oppimiseen kunkin harjoituskirjan tehtävät oppilasta johdattavat. Laadullinen analyysini on pääosin kuvaileva. Lisäksi peilaan oppikirja-analyysini tuloksia *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014* ja pohdin, kuinka kirjasarjan tehtävät toteuttavat peruskouluopetukselle valtakunnallisesti asetettuja oppimistavoitteita. Tutkielmani teoriataustana käytän pedagogista kielitietoa sekä sen taustalla vaikuttavaa funktionaalista kielitietoa, jotka vaikuttavat myös opetussuunnitelman perusteiden taustalla.

Tässä luvussa esitän oppikirja-analyysini tuloksien pääkohdat ja niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä. Lisäksi pohdin tutkimukseni toteutumista kokonaisuudessaan sekä lopuksi ideoin jatkotutkimusideoita oman tutkimukseni pohjalta.

6.1 Analyysin yhteenvetoa ja johtopäätökset

Suurin osa analysoimistani harjoituskirjoissa esiintyvistä 11 harjoituksesta olivat pääpiirteiltään samanlaisia sekä äidinkielisten oppilaiden että S2-oppilaiden harjoituskirjassa. Tehtäviä oli kuitenkin eriytetty monin tavoin. Yhden harjoituksen voidaan katsoa olevan harjoituskirjoissa täysin erilainen (harjoitus 5, ks. luku 5 tai *Särmä 8: Äidinkieli ja kirjallisuus, harjoituksia* sekä *Särmä 8: Äidinkieli ja kirjallisuus, harjoituksia S2*) ja kahden kohdalla harjoitukset olivat samankaltaisia, mutta niissä harjoiteltiin eri modusta (harjoitukset 8 ja 9).

Tehtävänannot olivat usein helpotettuja S2-oppilaiden versiossa. Niissä oli esimerkiksi annettu valmiiksi täydennettävät verbit (harjoitus 1), lisätietoa siitä kuinka monta vas-

tausta tehtävässä tulee löytää (harjoitus 2) tai moduksista oli annettu myös vaihtoehtoinen nimitys, kuten *isi*-muoto tai käskymuoto (harjoitukset 3, 5, 6, 7). Harjoitus oli myös saatettu ohjeistaa tehtäväksi portaittain (harjoitus 11) tai S2-oppilaiden versiossa tuli keksiä vähemmän esimerkkejä kuin äidinkielen oppilaan versiossa (harjoitukset 4a ja 7). Osassa tehtäviä S2-oppilaan versiossa ohjeistettiin katsomaan apua kirjan takana olevasta kielioppiosiosta (harjoitukset 1, 3, 6, 8, 10), jollaista ei äidinkielen oppilaan harjoituskirjasta löydy. Yhdessä harjoituksessa oli myös annettu valmiit vastaukset osassa harjoituksen kohdista (harjoitus 1). Mallivastauksia oli annettu molemmissa harjoituskirjoissa, mutta ne saattoivat erota toisistaan esimerkiksi siten, että mallivirke on yksinkertaisempi S2-oppilaan harjoituskirjassa kuin äidinkieliselle oppilaalle suunnatussa harjoituskirjassa (esim. harjoitus 7).

Tehtävien oppimistavoitteissa oli havaittavissa joitakin eroavaisuuksia. Äidinkielisten oppilaiden harjoitukset saattoivat vaatia syvällisempää pohdintaa, kun taas S2-oppilaan harjoitusversiot olivat mekaanisempia (harjoitukset 1, 6). Äidinkielen oppilaan harjoituskirjassa harjoituksissa 8 ja 9 harjoiteltiin moduksista myös potentiaalia, mutta S2-oppilaan versiossa potentiaalia harjoiteltiin vain kertaustehtävissä.

Osassa harjoituksia tehtävissä esiintyi erilaista sanastoa, siten että S2-oppilaan harjoitusten osalta sanasto oli selkokielisempää tai hankalia sanoja oli jätetty pois (harjoitukset 8 ja 10). S2-oppilaan harjoituskirjaversiossa oli myös lisätty sanasto, jossa avattiin harjoituksissa esiintyviä oppilaalle mahdollisesti vieraita sanoja (s. 41). Sanastoissa oli mainittu verbien kohdalla myös niiden verbityyppi sekä substantiivien kohdalla nominaatiivi ja genetiivimuoto.

Tehtävänanto on useimmiten annettu molemmissa harjoituskirjoissa yksikön toisessa persoonassa, esimerkiksi *Alleviivaa oikeat muodot*. Yksikön toisen persoonan käyttö tehtävänannossa tuntuu oppilaan näkökulmasta selkeältä. Tehtävänanto puhuttelee oppilasta ja kertoo tälle suoraan, mitä hänen odotetaan harjoituksessa tekevän. Selkeys tehtävänannossa tukee sekä äidinkielisiä että S2-oppilaita, kuitenkin erityisesti S2-oppilasta.

Omien havaintojeni mukaan *Särnä*-kirjasarjan tehtävissä esiintyy sekä mekaanisia että funktionaalista oppimista tukevia harjoituksia. Tehtävät olivat tyypiltään melko perinteisiä. Yleisesti harjoitustyypeistä voidaan sanoa, että useissa harjoituksissa tarkasteltiin erilaisia (autenttisia) tekstejä (harjoitukset 2, 3, 6), mikä tukee osaltaan funktionaalisen oppimisen periaatetta. Kuitenkin suuri osa harjoituksista ei liittynyt oppikirjan ulkopuoliseen kontekstiin. Oppilaan omaa arkikokemusta hyödynnettiin harjoituksissa 7 ja 9, jotka käsittelivät rahan säästämistä sekä oppilaan omaa tulevaisuutta. Harjoituskirjoissa ei juurikaan hyödynnetty visuaalisuutta oppimista tehostavana keinona, minkä opettaja voi opetusta toteuttaessaan ottaa muilla tavoilla huomioon, esimerkiksi laatimalla julisteita luokkatilan seinille tai käyttämällä eri värejä tai kuvia apuna tehtäviä läpikäydessään oppilaiden kanssa.

Harjoituskirjojen mekaanistenkin harjoitusten tekeminen vaatii oppilaalta omaa päättelyä. Soveltavia tehtäviä olivat harjoitukset 7 ja 9, joissa tuotettiin vapaata tekstiä. Leikkimielisyyttä ja huumoria hyödynnettiin oppimisen tukena kahdessa harjoituksessa (harjoitukset 3 ja 4). Harjoituksissa haetut vastaukset olivat sekä oppilaan vapaan tuotoksen tuloksia (harjoitukset 4a, 7, 9 sekä harjoitus 1 äidinkielisillä oppilailla), mutta useisiin harjoituksiin oli ennalta määritetty yksi oikea vastaus (harjoitukset 2, 5, 6, 8, 10, 11 sekä harjoitus 1 S2-oppilailla).

Ongelmalähtöinen keskustelu on yksi tärkeimmistä funktionaalisuutta toteuttava työkentelymuoto opetuksessa (Leiwo 2003: 80). Tätä ei harjoituksissa hyödynnetty, mutta sitä on mahdollista toteuttaa opetuksessa esimerkiksi harjoitusten tarkistusvaiheessa. Sitä vastoin toiminnallinen ryhmätyö (harjoitus 4b) ja perustelua vaativat tehtävät (harjoitus 2b) tukevat funktionaalisen kielitiedon periaatetta. Yhtä harjoitusta lukuun ottamatta (harjoitus 4b) oppimateriaalin harjoitukset eivät kuitenkaan tähdänneet kehittämään oppilaan puhe- ja keskustelutaitoja. Opettajan on tärkeää huomioida tämä opetuksen toteutuksessa ja ohjata oppilaita kehittämään myös puhe- ja keskustelutaitojaan osana opetusta.

Harjoituksissa ei hyödynnetty tai tehty oppilasta tietoisiksi sanoihin liittyvistä affekteista tai tunnetason vaikutuksista kielenkäyttäjän valintoihin kielenkäyttötilanteessa. Myöskään muita kieliä tai puhekieltä ei hyödynnetty tai huomioitu harjoituksissa. Opet-

taja voi kuitenkin lisätä kielen tunnetason vaikutuksien käsittelyä opetukseen esimerkiksi ohjaamalla oppilaita vertailemaan eri moduksien toimivuutta erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Oppilaat voivat esimerkiksi erilaisten lause-esimerkkien avulla pohtia, kuinka konditionaali ja imperatiivi luovat erilaisen merkityksen puhetilanteeseen.

Harjoitukset eivät edellyttäneet varsinaista ulkoa opettelua, mikä ei myöskään ole perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tai pedagogisen kielitiedon kannalta tarkoituksenmukaista, mutta tehtävien tekeminen edellytti, että oppilas osaa ulkoa tietyt metakieliset käsitteet, kuten moduksien nimet sekä aikamuodot, ja muistaa, mitä tarkoittaa persoonamuotoinen verbi. Äidinkieliseltä oppilaalta edellytettiin enemmän ulkoa muistamista kuin S2-oppilaalta, jolle käsitteitä oli tehtävänannoissa avattu enemmän tai viitattu kielioppiosioon, josta löytyy lisätietoa.

Lindin analyysin mukaan *Särmä*-oppikirjasarja korostaa kielen monikäyttöisyyttä viestintätilanteiden rakentajana ja ilmaistaessa erilaisia merkityksiä. Oppikirjasarja ohjaa oppilasta ymmärtämään, että elämässä tarvitaan monipuolista kykyä käyttää kieltä, mikä motivoi oppilasta kehittämään taitojaan myös kielitiedon eri alueilla. Lindin mukaan *Särmä*-oppikirjasarja lähestyy kieltä monikäyttöisenä välineenä ja suosii pääosin funktionaalisia harjoituksia ja toteuttaa siten hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogisen kielitiedon määrittelemiä funktionaalisuuden tavoitteita. Lindin tarkastelemista yläkoulun kirjasarjoista *Särmä* pohjautui toisen kirjasarjan ohella selkeimmin funktionaaliseen näkemykseen kielestä. (Lind 2017: 98.)

Oman tutkielmani perusteella *Särmä*-oppikirjan harjoitukset syventävät oppilaan kielitietoutta ja kielellistä ajattelua ja opettavat näiden tueksi tarvittavaa metakielistä sanastoa. Kielellisen ajattelun kehittäminen on funktionaalisuuden kielitiedon keskeinen edellytys. Analysoimieni harjoitusten avulla oppilas ei kuitenkaan välttämättä opi yhdistämään opittua koulun ulkopuoliseen elämään, jolloin opiskeltu asia saattaa tuntua yläkouluikäisestä oppilaasta irralliselta ja jopa turhulta, mikä on vastoin pedagogisen kielitiedon tavoitteita. Sekä äidinkielisen oppilaan että S2-oppilaan harjoituskirjat ohjaavat oppilasta samansuuntaiseen oppimiseen, vaikkakin S2-oppilaan harjoituksia ja oppimistavoitetta on yksinkertaistettu ja helpotettu eri tavoin. S2-harjoituskirjasta ei löydy merkintää, minkä tasoiselle suomen kielen puhujalle eriytetty oppikirja on suunniteltu.

Oman käsitykseni mukaan oppikirjan harjoitukset vaativat kuitenkin S2-oppilaalta hyvin sujuvaa, lähes äidinkielenomaista kielitaitoa, eikä se sovellu alkeistason opiskelijalle. Alkeistason S2-opetuksessa verbien opetukseen liitettäviä kielioppisääntöjä, kuten verbityyppjä tai imperfektin muodostussääntöjä ei tehtävien yhteydessä harjoitella, joskin verbityypit esiintyvät harjoitusten yhteydessä olevissa sanastoissa ja S2-harjoituskirjan takana olevassa kielioppiosiossa esitellään verbien taipumiseen, astevaihteluun ja myös verbityyppihin liittyviä kielioppisääntöjä.

Erittelemäni harjoitukset toteuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineelle asetettuja tavoitteita siltä osin, että niissä selkeästi pyritään kehittämään oppilaan kielitaitoa ja kielitietoisuutta. Harjoituksissa tehdään havaintoja ikäkaudelle sopivista teksteistä, mikä myös vahvistaa oppilaan luetunymmärtämistaitoja. Lisäksi oppilas saa harjoituksista valmiuksia kielen ilmiöiden ja niistä tehtyjen havaintojen käsitteellistämiseen. Harjoitukset myös ohjaavat oppilasta tekemään päätelmiä kielen rakenteista. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää suorittavat oppilaat saavat harjoituksissa opetussuunnitelmien perusteissa oppimistavoitteiksi määriteltyjä välineitä kielitaidon kehittämiseen konkreettisesta kielestä käsitteellisen ajattelun kielesi, mikä myös monipuolistaa oppilaan suomen kielen taitoa.

Harjoitukset eivät kuitenkaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista huolimatta kannustaneet oppilasta oman viestijäkuvan pohdintaan, eivätkä harjoitukset vaatineet oppilaalta kykyä eritellä omia kielenkäyttö- ja viestintätapoja. Harjoituksissa ei hyödynnetty autenttisten tekstien lisäksi muita medioita tai viestintävälineitä eikä kuvantulkintaa, jolloin harjoitukset eivät palvelleet opetussuunnitelman perusteissa mainittuja monilukutaitoon liittyviä tavoitteita. Harjoituksissa ei myöskään hyödynnetty tiedonhakua tai tiedon jakamista eri kanavissa. Harjoituksissa ei huomioitu vieraita kieliä tai yhteiskunnan monikulttuurisuutta eikä tuettu oppilasta oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tiedostamisessa. Opettajan on kuitenkin mahdollista täydentää näitä osa-alueita opetuksessa muilla tavoin.

Käytännössä peruskoulussa toimii äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina eri ikäisiä, eri aikoina opiskelleita ja siten eri näkökulmista kieltä havainnoivia ihmisiä. Tämä vaikuttaa varmasti siihen, millaista opetusta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa painote-

taan. Suomi toisena kielenä oppilas havainnoi suomen kieltä eri näkökulmasta kuin äidinkieleltään suomenkielinen oppilas. S2-oppilaan tarpeet opetuksen suhteen eroavatkin käytännössä huomattavasti äidinkielen oppijan tarvitsemasta opetuksesta. Tarkastelemani oppikirjasarjan S2-harjoituskirjaversiossa harjoituksia on helpotettu S2-oppilaalle soveltuvimmiksi ja harjoitukset eroavat jossain määrin myös oppimistavoitteiltaan verrattuna äidinkielen oppilaan versioon. Harjoituksista saamani käsityksen mukaan S2-harjoituskirjaversio on kuitenkin suunnattu kielitaidoltaan jo edistyneelle oppijalle. Opettajan tehtäväksi jääkin arvio siitä, soveltuuko se oman ryhmän oppilaille. Omien kokemusteni mukaan S2-opetuksen ja opettajien ammattitaidon taso vaihtelee vielä paljon eri kouluissa ja kunnissa. Olisikin tärkeää luoda yhtenäinen linja suomea vieraana kielenä opiskelevien oppilaiden opetukseen ja arviointiin peruskoulussa, niin että oppilaan oppimista tuetaan parhaalla mahdollisella tavalla. Koulumaailma ei muutu hetkessä, vaan muutokset vaativat aikaa. Funktionaaliset tavoitteet kielitiedon opetuksessa ovat nykyisen kielikäsitteen mukaan keskeisiä niin äidinkielisellä oppilaalla kuin S2-oppilaalla, ja ne tulisi huomioida äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Keskeisimpiä niistä ovat opetuksen oppilaslähtöisyys, se että opetus rakentuu oppilaan metalingvistisen kehityksen mukaisesti ja se, että opetettavilla asioilla on yhteys oppilaan arjen kielenkäyttötilanteisiin.

6.2 Pohdintaa tutkimuksen toteutumisesta

Käytännössä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitut oppimistavoitteet eivät ole kovin konkreettisia ja mahdollistavat hyvin monenlaisia tulkintoja ja siten lähestymistapoja suomen kielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä opetuksen toteuttamiseen. Opetussuunnitelman perusteiden ja opetuksen järjestämisen väliin sijoituu lisäksi kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka laaditaan valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta, ja joissa määritellään opetuksen tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelman perusteita konkreettisemmalla tasolla. Havaitsin analyysini edetessä, että tutkimuksessani olisin pikemminkin voinut peilata oppikirjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sijaan esimerkiksi kunta- tai koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan sellaisessa koulussa, jossa oppikirja on käytössä äidinkielen opetuksessa, sillä opetussuunnitelman perusteet ovat hyvin abstrakteja, ja siten niissä ei ollut kovin selkeää yhtymäkohtaa oppikirjojen tehtäviin. Opetussuunnitelmien peruste-

ta ja siinä olevia yhtymäkohtia tarkastelemini oppikirjoihin analysoidessa tuli pikemminkin tunne, että perusteista voi tulkitsemalla sanoa lähes mitä tahansa.

Myöskään oppikirjoista ei voi vetää suoria johtopäätöksiä siitä, millaista opetusta peruskoulussa annetaan, vaikka oppimateriaalilla on vaikutusta opetuksen toteutukseen. Heinosen väitöskirjan mukaan yli puolet tutkimuksessa tarkastelluista opettajista oli tehnyt koulukohtaiset opetussuunnitelmansa oppimateriaalien pohjalta. Lisäksi useiden tutkimusten mukaan erityisesti suomalaiselle kouluopetukselle tyypillinen ilmiö on opetuksen oppikirjasidonnaisuus. Heinosen tutkimuksen mukaan aineenopettajien opetus pohjautui luokanopettajia enemmän oppikirjoihin. (Heinonen 2005: 230, 232 –233.)

Aloittaessani tutkielmani työstämistä tavoitteeni oli lähestyä aihetta siten, että se koskettaa mahdollisimman konkreettisesti S2-opetuksen järjestämistä peruskoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden abstraktiuden myötä, ja lisäksi tutkimusaineiston tiukan rajauksen vuoksi, tutkimukseni tulokset koskettavat pikemminkin vain pintaraapaisun verran verbien käsittelyä peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Kaiken kaikkiaan oppikirjatutkimus on kuitenkin tärkeää, sillä perusopetuksessa käytettävät oppikirjat eivät käy läpi erillistä hyväksymisprosessia, mutta niiden rooli opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on merkittävä. Tutkielmani antoi ennen kaikkea itselleni työkaluja oppikirjojen kriittiseen tutkiskeluun sekä ideoita ja ajatuksia S2-oppilaiden toimivasta eriyttämisestä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

6.3 Jatkotutkimusideoita

Tutkimukseni pohjalta heräsi ideoita seuraavanlaisista jatkotutkimusideoista. Sivuainetutkielmani tutkimusaineistoni on hyvin suppeasti rajattu yhteen kirjasarjaan, sen yhden vuosiluokan kirjoihin ja vielä tarkemmin yhteen oppikirjan kappaleeseen. Kirjasarjan laajempi tarkastelu, saati eri kirjasarjojen vertailu suhteessa tämän tutkimuksen tutkimustuloksiin, antaisi kokonaisvaltaisemman näkemyksen verbien käsittelystä peruskouluopetuksessa. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan vetää johtopäätöksiä verbien käsittelystä lopulta vain tarkastellun kirjasarjan ja siitä tarkastelun kohteena olevan kap-

paleen *Verbien modukset* osalta. Verbit ovat kuitenkin hyvin keskeinen ja monipuolinen sanaluokka, joten niiden laajempi tarkastelu oppikirjoissa olisi perusteltua.

Tutkimukseen olisi mahdollista ottaa mukaan myös diakroninen perspektiivi: miten verbejä on käsitelty peruskouluopetuksessa aikaisempien tai tulevien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden aikaan laadituissa oppimateriaaleissa verrattuna tällä hetkellä käytössä oleviin oppimateriaaleihin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, millaista käytännön opetusta *Särmä*-oppikirjasarjaa opetuksessaan hyödyntävät opettajat peruskoulussa toteuttavat tarkastellun kappaleen osalta, ja millaiseen oppimiseen oppikirjan tapa käsitellä verbien moduksia on opetukseen osallistuneilla oppilailla käytännössä johtanut.

Lisäksi *Särmä*-oppikirjasarjan S2-oppilaan harjoituskirja on suunnattu selkeästi edistyneille suomen kielen opiskelijoille. S2-opetuksen ja äidinkielen opetuksen vertailun kannalta olisi relevanttia tutkia, miten jokin alkeistasolle suunnattu oppikirja käsittelee verbejä verrattuna joko *Särmä*-oppikirjasarjaan tai muuhun käytössä olevaan äidinkielselle oppijalle suunnattuun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaan.

7 Lähteet

Aineistolähteet

AARNIO, REETA – KASEVA, TUOMAS – KUOHUKOSKI, SARI – MATINLASSI, ERJA – TYLLI, ARJA: *Särmä 8: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. 2–7.painos. Otava, 2014.

AARNIO, REETA – KUOHUKOSKI, SARI - MATINLASSI, ERJA - TYLLI, ARJA: *Särmä 8: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus, harjoituksia*. 2.–7. painos. Otava, 2014.

AARNIO, REETA – KUOHUKOSKI, SARI – MATINLASSI, ERJA – PAAVILAINEN, ULLA – TYLLI, ARJA: *Särmä 8: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus, harjoituksia S2*. 1–4. painos. Otava, 2015.

Kirjallisuus

AALTO, EIJA - KAUPPINEN, MERJA & TARNANEN, MIRJA 2014: Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -lehden toukokuun 2014 teemanumero: Kielitiedon opetus ja oppiminen*.

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena> (22.8.2019)

DUFVA, HANNELE - ARO MARI, SUNI, MINNA – SALO, OLLI-PEKKA 2011: *Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus*. AFinLA-e publication 3 (2011), 22–34.

<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454> (13.8.2019)

HARJUNEN, ELINA - JUHANI RAUTOPURO 2014: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*.

<https://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista> (13.8.2019)

HARMANEN, MINNA 2011: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. *Virittäjä* 3/2011, s. 385 – 394.

<http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/4554/4301> (13.8.2019)

HEINONEN, JUHA-PEKKA 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit, Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Kieli, koulutus ja yhteiskunta -lehden toukokuun 2014 teemanumero: Kielitiedon opetus ja oppiminen. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014> (13.8.2019)

KULJU, PIRJO 2014: Oman ajattelun ilmaisua kielitiedon opetukseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -lehden toukokuun 2014 teemanumero: Kielitiedon opetus ja oppiminen*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/oman-ajattelun-ilmaisua-kielitiedon-opetukseen> (23.8.2019)

LEIWO, MATTI 2003: *Addenda & Errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIND, ANNA-SOFIA 2017: *Kohti funktionalisempaa kielitietoa. Johdatus kielitiedon opiskeluun seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Viestintätieteiden tiedekunta.

OPH = Opetushallituksen verkkosivut. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus> (Katsottu 12.9.2019)

OPETUSHALLITUKSEN VERKKOSIVUT. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus> (Katsottu 12.9.2019)

OPETUSMINISTERIÖN KIELIOPPITYÖRYHMÄ 1994: *Kieli ja sen kielioipit – Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

OPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (13.8.2019)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (13.8.2019)

PIETILÄ, PÄIVI - LINTUNEN, PEKKA (toim.)2014. *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

RUUSKA, HELENA 2014: Ruuvimeisselit ruosteessa – peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemuksia kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -lehden toukokuun 2014 teemanumero: Kielitiedon opetus ja oppiminen*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/ruuvimeisselit-ruosteessa-peruskoulun-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opettajien-kokemuksia-kieliopin-opettamisesta> (23.8.2019)

RÄTTYÄ, KAISU 2014: Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -lehden toukokuun 2014 teemanumero: Kielitiedon opetus ja oppiminen*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/opettajan-pedagoginen-sisaltotieto-kielitiedon-opetuksen-nakokulmasta> (21.8.2019)

RÄTTYÄ, KAISU 2017: *Kielitiedon didaktiikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/170150> (13.8.2019)

SUNDMAN, MARKETTA 2014: Kuinka kieltä opitaan ja opetetaan. Teoksessa Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

TAINIO, LIISA - TARNANEN, MIRJA 2014: Kielitiedon opetus ja oppiminen – älyllistä seikkailua etsimässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -lehden toukokuun 2014 teemanumero: Kielitiedon opetus ja oppiminen*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielitiedon-opetus-ja-oppiminen-alyllista-seikkailua-etsimassa> (21.8.2019)

VARIS, MARKKU 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.