

## **Kohti funktionaalisempaa kielitietoa**

Johdatus kielitiedon opiskeluun uusissa seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Anna-Sofia Lind

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Suomen kielen maisteriopinnot

Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2017

## TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto  
Viestintätieteiden tiedekunta  
Suomen kielen maisteriopinnot

LIND, ANNA-SOFIA: Kohti funktionaalisempaa kielitietoa. Johdatus kielitiedon opiskeluun uusissa seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa.

Pro gradu -tutkielma, 111 sivua  
Toukokuu 2017

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten uudet seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat johdattavat oppilaan kielitiedon opiskeluun. Tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa kielenopetuksen ja oppimateriaalien parissa työskentelevien ammattilaisten käyttöön. Tutkimusaineistona käytettiin neljän eri kustannusyhtiön vuosina 2014–2017 julkaisemia yläkoulun seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja harjoituskirjoineen. Kirjat olivat *Särmä 7*, *Kärki 7*, *Satakieli 7* ja *Kieku 7*. Tutkimuksen aineistoksi rajattiin kirjojen kieltä käsittelevien osioiden johdantoluvut ja niihin liittyvät harjoitustehtävät.

Monitieteinen tutkimus oli painotukseltaan kasvatustieteellinen ja sijoittui äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan piiriin. Kuvailevan tekstianalyysin syventämiseksi apuna käytettiin kriittistä diskurssianalyysia. Pääosin laadullisessa tutkimuksessa hyödynnettiin osittain myös määrällistä tutkimusotetta. Teoreettisena lähtökohtana käytettiin näkemyksiä pedagogisesta kielitiedosta, jonka keskeisenä viitekehystenä voidaan pitää funktionaalisen kielitieteen systeemis-funktionaalista suuntausta.

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppikirjojen kieliosioiden johdantolukujen tekstien ja tehtävänäntojen kautta välittyviä käsityksiä kielestä, kielitiedosta sekä kirjaa käyttävästä oppijasta. Tekstien merkityssisältöjä sekä kirjojen suosimia esitystapoja ja harjoitusmuotoja suhteutettiin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* esitettyihin laaja-alaisiin tavoitteisiin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, joissa korostuu pyrkimys toiminnallisempaan ja funktionaalisempaan opetukseen, joka kehittää muun muassa oppilaan monilukutaitoa ja luovuutta sekä ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja. Mekaanisiksi tutkimuksessa määriteltiin perinteistä mallia noudattavat, käsitelähtöiset ja kaavamaiset esitystavat ja tehtävät. Hallitsevien piirteidensä perusteella koko aineiston harjoitukset jaettiin funktionaalisiin ja mekaanisiin.

Tutkimuksessa osoitettiin, että oppikirjat johdattavat oppilaan erilaisten näkökulmien kautta kielitiedon opiskeluun. *Särmä 7* lähestyy kieltä monikäyttöisenä välineenä ja suosii pääosin funktionaalisia harjoituksia. *Kärki 7* käsittelee sananmuodostuskeinoja kaikin puolin mekaanisesti. *Satakieli 7* korostaa kielen merkitystä ihmiselle ja noudattaa funktionaalisuuden tavoitteita. *Kieku 7* keskittyy teoreettisesti lapsen kielelliseen kehitykseen mutta käyttää aiheen käsittelyn tukena funktionaalisia tehtäviä. Analyysin pohjalta muodostuneen kokonaiskuvan perusteella opetussuunnitelman ja pedagogisen kielitiedon funktionaalisuuden tavoitteita toteuttaa parhaiten *Satakieli 7*, seuraavana *Särmä 7*, sitten *Kieku 7* ja viimeisenä *Kärki 7*.

Avainsanat: Kielitieto, äidinkieli, funktionaalisuus, oppikirjatutkimus, opetussuunnitelma

## Sisällys

1. Johdanto .....	4
1.1 Opetussuunnitelmauudistus (OPS 2014) yläkoulun äidinkielen opetuksen näkökulmasta .....	8
1.2 Oppikirjat tutkimuksen kohteena.....	10
2. Teoreettiset lähtökohdat.....	14
2.1 Pedagoginen kielitieto .....	14
2.1.1 Systeemis-funktionaalinen teoria pedagogisen kielitiedon kielitieteellisenä taustana.....	15
2.1.2 Lapsen metalingvistinen kehitys pedagogisen kielitiedon opetuksen lähtökohtana.....	18
2.1.3 Vuorovaikutus- ja tekstitaidot pedagogisen kielitiedon opetuksen keskiössä .....	20
2.2 Keskeisiä käsitteitä .....	23
2.2.1 Kielitieto .....	23
2.2.2 Funktionaalisuus ja monilukutaito äidinkielen opetuksessa.....	26
2.2.3 Mekaanisuus ja käsitteet äidinkielen opetuksessa.....	32
3. Aineisto ja menetelmät .....	37
3.1 Tutkimuksen aineisto.....	37
3.2 Tutkimusmenetelmät .....	42
4. Johdatus kielitiedon opiskeluun seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa .....	48
4.1 Särnä 7 ja monikäyttöinen kieli.....	48
4.1.1 Särnä 7: Kieli on monipuolinen työkalu.....	48
4.1.2 Särnä 7: Harjoitukset .....	52
4.2 Kärki 7 ja sananmuodostuksen keinot.....	58
4.2.1 Kärki 7: Miten kieleen saadaan sanoja? .....	58

4.2.2 Kärki 7: Harjoitukset .....	61
4.3 Satakieli 7 ja kielen merkitys ihmiselle .....	71
4.3.1 Satakieli 7: Kieli on sinun .....	71
4.3.2 Satakieli 7: Harjoitukset .....	74
4.4 Kieku 7 ja lapsen kielellinen kehitys .....	83
4.4.1 Kieku 7: Miten lapsi oppii kielen? .....	84
4.4.2 Kieku 7: Harjoitukset.....	87
5. Johtopäätökset ja pohdintaa.....	94
Lähteet .....	107

## 1. Johdanto

Kielitieto kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tärkeimpiin sisältöihin läpi peruskoulun. Sitä on kuitenkin toisinaan pidetty ihmisten elämästä irrallisena kielen teoriana, jolla ei ole varsinaista yhteyttä aitoihin vuorovaikutustilanteisiin. Sellaisena se onkin helppo nähdä tarkasteltaessa perinteistä, formaalia ja normatiivista koulukielioppia, jonka käsitteitä ja kategorioita on koulussa opeteltu mekaanisesti ulkoa. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 14–15; Hakulinen 2014: 256.) Perinteisen koulukieliopin tavoitteena on ollut standardikielen opettaminen, ja kielen avulla ilmaistavat merkitykset ja ilmausten laajemmat kontekstit ovat usein jääneet muodon rinnalla toissijaisiksi (Alho & Kauppinen 2009: 19–20). Nykykäsitysten mukaan pedagogisesti toimiva kielitiedon opetus sen sijaan tarkastelee kieltä pelkkää kieliopillista käsittejärjestelmää moniulotteisempänä ilmiönä ja koostuu oppilaan oman elämän kannalta mielekkäistä sisällöistä ja harjoituksista, jotka innostavat kielen aktiiviseen havainnointiin ja käyttöön erilaisissa viestintätilanteissa (OPS 2014: 332–335). Opetus perustuu oppilaan intuitiiviseen, kasvuympäristöstä omaksuttuun kielelliseen osaamiseen ja etenee hänen luontaisen metalingvistisen kehityksensä ehdoilla (Leiwo 2003: 47). Nämä pedagogiset tavoitteet heijastavat funktionaalista näkemystä kielestä ennen kaikkea sosiaaliseen toimintaan kytkeytyvänä ilmiönä (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 50).

Kouluopetusta ohjaa aina kulloinkin voimassa oleva valtakunnallinen opetussuunnitelma. Syyslukukauden 2016 alkuun mennessä käyttöön tulleiden *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja monipuolisesti. Opetussuunnitelmassa korostetaan pyrkimystä toiminnallisempaan ja tavoitteellisempaan äidinkielen opetukseen, joka pohjautuu funktionaaliseen näkemykseen kielestä. Keskiössä ovat todelliset viestintätilanteet ja niissä vaadittavat erilaiset taidot käyttää kieltä. (OPS 2014: 334–335.) Opetettava kielitieto pitää sisällään kieliopin lisäksi kielikäsitteiden, kielentuntemuksen ja kielitietoisuuden osa-alueet, joiden muodostumista ja kehitystä äidinkielen opetuksen on tarkoitus tukea (ks. Varis 2012: 32). Kielioppi ei siis yksinään riitä opetettavaksi sisällöksi, vaan opetuksen tulee antaa välineitä laajemman kielellisen ymmärryksen rakentamiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. (OPS 2014: 334.)

Opetuksen tueksi ja oppilaan käyttöön tarkoitettuja oppimateriaaleja laadittaessa otetaan huomioon opetussuunnitelmassa esitetyt tehtävät ja tavoitteet. Leiwo (2003: 11) on jo 2000-luvun alussa todennut, että kielioppi perinteisessä muodossaan on katoamassa opetuksen muuttuneiden vaatimusten myötä myös oppimateriaaleista. Nikulan (2010) mukaan edellisen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS 2004) korostama tavoite kommunikatiivisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kielitaidon lisäämisestä on näkynyt oppimateriaaleissa teksti- ja tehtävätyyppien monipuolistumisena käytännönläheisempään suuntaan, mutta käytännössä tämä ei ole juurikaan muuttanut opetusta, jossa vanhat kaavat ovat juurtuneet syväälle. Uudella opetussuunnitelmalla ja sen myötä uudistuvilla oppimateriaaleilla on kuitenkin mahdollisuus motivoida opettajia totuttujen kaavojen kyseenalaistamiseen ja tarjota uusia välineitä niiden rikkomiseen, mikä tekee uusista oppikirjoista edelleen suosituimpana oppimateriaalina kiinnostavan kohteen eri tieteenaloja yhdistävälle, ainedidaktiselle tutkimukselle (Heinonen 2005: 233).

Pro gradu -tutkielmassani tutkin neljän seitsemännelle luokalle suunnatun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan tapoja johdattaa oppilas kielitiedon opiskeluun. Olen valinnut tutkimusaineistooni Otavan kustantaman *Särmä 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjan ja siihen liittyvän harjoituskirjan, koska niitä käytetään tällä hetkellä Tampereen yliopiston normaalkoulussa, jossa aineenopettajaopiskelijat harjoittelevat käytännön opetustaitoja. Siksi voidaan olettaa koulun opetuskäytäntöjen ja eri oppiaineisiin valittujen oppimateriaalien olevan ajan tasalla ja pedagogisesti toimivia. *Särmä 7* -kirjan rinnalle kysyin muilta oppikirjakustantajilta vastaavia, uuden opetussuunnitelman mukaisia materiaaleja, ja sain Sanoma Pro:lta uuden *Kärki 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* -kirjan ja Edita Publishing Oy:ltä uuden *Satakieli 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* -kirjan harjoituskirjoineen sekä Edukustannukselta uuden *Kieku 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* -kirjan, jonka rinnalle ei ole tehty erillistä harjoituskirjaa. Tutkimusaineiston tuoreimmat oppikirjat on julkaistu vasta alkuvuodesta 2017, eikä myöskään aiemmin julkaistuja kirjoja ole vielä ehditty tutkia. Lähden siis tarkastelemaan niitä ilman tutkimustietoon tai käytännön kokemukseen perustuvia ennakkokäsityksiä.

Kustantajat mainostavat kirjojaan erityisesti sosiaalisessa mediassa viittaamalla uusimpaan opetussuunnitelmaan (OPS 2014), joten päätin tutkimuksessani haastaa nämä markkinoinnissa korostuneet väitteet. Tarkastelen kirjoja peilaten niitä opetussuunnitelmassa keskeisiksi muodostuviin tavoitteisiin, jotka suuntaavat kohti toiminnallisuuden ja tavoitteel-

lisuuden lisäämistä kielenopetuksessa sekä opittavien sisältöjen että työskentelytapojen osalta siten, että oppilaista kehittyisi taitavia kielenkäyttäjiä. Nämä pyrkimykset yhdistän tutkielmassani *funktionaalisuuden* käsitteeseen. Tutkimukseni varsinaisena teoreettisena viitekehyyksenä käytän näkemyksiä pedagogisesta kielitiedosta, jotka taustoittavat opetussuunnitelmassa äidinkielen opetukselle asetettuja tehtäviä ja tavoitteita. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa kovin konkreettisia välineitä opetuksen tai oppimateriaalien toteuttamiseen, mikä mahdollistaa erilaiset tulkinnat ja tavat soveltaa ohjeistuksia käytäntöön. Tämä näkyy eri tekijöiden laatimissa oppikirjoissa erilaisina aihevalintoina, painotuksina, esitystapoina ja tehtävänantoina. Siksi on mielenkiintoista verrata täysin samoista lähtökohdista ja samaa tarkoitusta varten laadittuja oppikirjoja opetukselle asetettujen tavoitteiden lisäksi myös toisiinsa. Vertailuasetelma tuo kuvailevaan oppikirjatutkimukseen oman lisänsä ja nostaa tutkimuksen arvoa ainakin siltä osin, että tulosten sovellettavuus käytäntöön paranee.

Halusin valita seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista tarkasteltavakseni aihealueen, joka on aina ollut tärkeä osa äidinkielen opetusta ja mielestäni tulee pysymään sellaisena jatkossakin. Siten päädyin rajaamaan tutkimukseni kirjojen kieleen keskittyviin osioihin ja tarkemmin niiden johdantolukuihin, jotka toimivat pohjustuksena sanaluokkien syvemmälle käsittelylle. Tutkimuskysymyksinäni ovat:

- Miten uudet seitsemännelle luokalle suunnatut äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat johdattavat oppilaan kielitiedon opiskeluun?
- Millaista kuvaa kirjojen kieleen keskittyvien aihealueiden johdantoluvut harjoituksineen välittävät kielestä, kielitiedosta ja kirjoja käyttävästä oppijasta?
- Miten kirjoissa näkyvät pedagogisen kielitiedon ja uusimman opetussuunnitelman (OPS 2014) tavoitteet, joissa ohjataan kohti funktionaalisempaa kielenopetusta?

Kysymyksistä ensimmäinen kattaa oikeastaan myös kaksi jälkimmäistä, jotka tuon kuitenkin esille tarkennuksen vuoksi.

Kouluopetuksen kielenkäytöllä on omat erityispiirteensä, ja sen tutkimus on monitieteistä yhdistäen muun muassa kasvatus- ja opetuspsykologiaa sekä kielitiedettä (Leiwo 2003: 97; Laihiala-Kankainen 1993: 20–24). Siten myös oma oppikirjoihin keskittyvä tutkimukseni on poikkitieteellinen, enkä koe tarpeelliseksi rajoittaa näkökulmaa tiettyyn tutkimustraditioon. Aiheen valintaa on ohjannut ennen kaikkea oma kiinnostukseni kielikasvatusta kohtaan. Tutkimukseni sijoittuu selkeimmin kasvatustieteeseen ja sen alla tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden tutkimukseen.

lisuuden ainedidaktiikan piiriin. Olen pian valmistumassa äidinkielen ja kirjallisuuden aineopettajaksi, ja valitsemani aihe on ajankohtainen ja tärkeä sekä itselleni että muille kielikasvatuksen ammattilaisille, joiden työhön uusi opetussuunnitelma vaikuttaa ja jotka käyttävät apunaan opetuksen tueksi laadittuja oppimateriaaleja tai ovat itse niitä tekemässä. Koulupetuksen arkeen liittyvän tutkimuksen toteuttaminen kerryttää työssä tarvitsemaani asiantuntemusta ja antaa hyödyllisiä välineitä tulevaisuuteen. Käytän tutkielmassani oppiaineesta pääsääntöisesti lyhennettyä nimeä *äidinkielen opetus*, koska kirjallisuuden osuus jää käytännössä tutkimuksen ulkopuolelle.

Lähtökohtaisesti pyrin tällä tutkimuksella tuottamaan uutta tietoa kielenopetuksen ammattilaisten, opettajien ja oppikirjojen tekijöiden tarpeisiin uuden opetussuunnitelman ja oppikirjojen välisestä suhteesta siitä näkökulmasta, että niiden tulisi olla linjassa keskenään. Haluan kuitenkin huomauttaa, ettei opetussuunnitelman esittämiä näkemyksiä voi pitää pysyvinä ja ehdottomina totuuksina, vaan ne ovat periaatteessa aina kyseenalaistettavissa samoin kuin monet pedagogisen kielitiedon linjaukset. Nämä viralliset ja epäviralliset näkemykset kuitenkin edustavat sitä suuntaa, johon äidinkielen opetusta ollaan tällä hetkellä viemässä, joten oppikirjojen tarkastelu suhteessa niihin on mielestäni paikallaan riippumatta siitä, millaisia mielipiteitä tavoitteet sinänsä herättävät itsessäni tai muissa ihmisissä, joita muutokset koskevat.

Johdannon alaluvussa 1.1 esittelen vielä tarkemmin uudistetusta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (OPS 2014) poimimiani keskeisimpiä sisältöjä ja tavoitteita, jotka vaikuttavat yläkoulun äidinkielen opetukseen ja jotka on siksi otettava huomioon myös oppimateriaaleja laadittaessa. Erittelen opetussuunnitelman perusteissa mainittuja yleisiä tavoitteita, jotka ulottuvat kaikkien oppiaineiden ja siten myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen, sekä niitä oppiainekohtaisia linjauksia, jotka nousevat kielitiedon opetuksen kannalta keskeisiksi. Mainitsen opetussuunnitelman käsittelyn yhteydessä myös uudistusta tukevaa tutkimusta. Toisessa alaluvussa 1.2 kerron oppikirjateksteistä erityisenä tekstilajina ja omanlaisenaan tutkimuskohteena ja tuon esille aiempaa oppikirjatutkimusta.

Luvussa 2. esittelen tutkimukseni teoreettista taustaa ja määrittelen analyysin kannalta olennaisia käsitteitä. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä käytän näkemyksiä pedagogisesta kielitiedosta (luku 2.1), jonka keskeisenä kielitieteellisenä taustana toimii funktionaalisen kielitieteen systeemis-funktionaalinen suuntaus (2.1.1). *Perusopetuksen opetussuun-*



*nitelman perusteet 2014* pohjautuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osalta olennaisesti juuri pedagogisen kielitiedon periaatteisiin. Tutkimukseni nojaa *kielitiedon* käsitteeseen, jonka eri osa-alueita avaan luvussa 2.2.1. Sen jälkeen kerron, mitä tarkoitan *funktionaalisuuden* (luku 2.2.2) ja *mekaanisuuden* (luku 2.2.3) käsitteillä, joita käytän tutkimukseni analyysissä erityisesti tehtävien luokittelun apuna.

Tutkimukseni aineiston ja analyysissä käyttämäni menetelmät esittelen tarkemmin luvussa 3. Sen jälkeen luvussa 4. siirryn analyysiin, jossa tarkastelen jokaisen oppikirjan kieliosion johdantoluvun aihevalintaa, tekstejä ja harjoituksia omana kokonaisuutenaan. Tutkin aineistosta nostamieni esimerkkien avulla kirjojen välittämiä käsityksiä kielestä, kielitiedosta ja kirjoja käyttävästä oppijasta, ja suhteutan niitä äidinkielen opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Harjoitukset jaan hallitsevien ominaisuuksiensa perusteella karkeasti funktionaalisiin ja mekaanisiin, ja muodostan sitä kautta kokonaiskuvan siitä, millaisia tehtäviä kussakin tutkimassani kirjassa suositaan valitsemani rajauksen osalta ja mahdollisesti myös laajemmin.

Lopuksi luvussa 5. pohdin tutkimuksen kulkua ja kokoan vielä yhteen tutkimukseni tavoitteet, saamani tulokset ja niihin vaikuttaneet tekijät sekä mahdolliset johtopäätökset. Lisäksi esitän oman arvioni tutkimusaineiston oppikirjoista siitä näkökulmasta, mitä niistä käytäisin mieluiten oman opetukseni apuna ja mikä kirjoista toisaalta voisi olla oppilaalle mieluisin. Viimeiseksi ideoin vielä mahdollisuuksia jatkotutkimukseen tämän tutkimuksen pohjalta.

## **1.1 Opetussuunnitelmaudistus (OPS 2014) yläkoulun äidinkielen opetuksen näkökulmasta**

Opetussuunnitelman ja sen ohjeistuksia noudattavan opetuksen tehtävänä on luoda oppilaiden kehitykselle ja oppimiselle hyvät edellytykset sekä varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu (OPS 2014: 7). Opetussuunnitelman laadinta on jatkuva prosessi, eikä mikään suunnitelma ole pysyvä tai tiukkarajainen (*Kieli ja sen kielioipit* 1994: 141). Säännöllisten uudistusten syyinä on se, että maailma koulun ympärillä on jatkuvassa muutoksessa, ja nämä muutokset on luonnollisesti huomioitava opetuksen järjestämisessä mahdollisimman nopeasti. Koulun tehtävä on rakentaa kestävää tulevaisuutta, eikä se onnistu, jos opetus ei pysty vastaamaan ympäröivän maailman asettamiin vaatimuksiin. (OPS 2014: 16–17.) Seuraavaksi käsittelem uusimassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* esitettäviä tavoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja sen osana kielitiedon opetuksen näkökulmasta. Mainitsen tässä

luvussa erikseen vain keskeisimpiä niistä sisältöjä ja työskentelytapoja koskevista tavoitteista, joihin viitataan tutkielmassani, joten osa tavoitteista tulee tarkemmin esille vasta myöhemmin sopivissa yhteyksissä.

Vuonna 2016 käyttöön tulleissa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* määritellään yläkoulussa opetettaville oppiaineille yhteiset laaja-alaiset tavoitteet (L):

- 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

(OPS 2014: 18–23, 332.)

Tavoitteissa korostuu aiempien aihekokonaisuuksien sijaan laaja-alainen osaaminen. Näihin tavoitteisiin tulee pyrkiä kaikkien oppiaineiden opetuksessa, joten ne ovat luonnollisesti huomionarvoisia myös äidinkielen opetuksen kannalta.

Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine tukee omalta osaltaan kielitaidon kehittymisen elinikäistä prosessia. Yläkoulussa oppiaineen kielikasvatuksellisiin tehtäviin kuuluvat opetussuunnitelman mukaan muun muassa oppilaan kielitietoisuuden vahvistaminen sekä monilukutaidon kehittäminen. Erilaisia tekstejä ja vuorovaikutustilanteita opitaan havainnoimaan, ja tulkinnan apuna käytetään tarvittavia kielitiedon käsitteitä. Opetuksessa on läsnä opetettavan äidinkielen lisäksi myös vieraita kieliä, joihin tutustutaan äidinkielen ohella ja harjoitellaan kielten käyttöä rinnakkain. Oppilas hahmottaa sekä omansa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta, luottaa taitoihinsa kielenkäyttäjänä ja osaa hankkia tarvitsemaansa tietoa eri kielillä. (OPS 2014: 334.)

Opetussuunnitelmassa painotetaan kielen rakenteiden opiskelua ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä, jolloin opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä. Opittavien kielitietosisältöjen liittäminen oppilaan omaan elämään auttaa ymmärtämään niiden tarkoituksen ja tuo osallisuuden kokemuksia, jot-

ka motivoivat opiskelua. Oppiaineen keskeisimmiksi tehtäviksi vuosiluokilla 7–9 määritellään oppimaan oppimisen, vuorovaikutustaitojen ja monilukutaidon kehittäminen. Oppilaan kielitietoutta, tekstimaailmaa ja kulttuurintuntemusta laajennetaan, ja opetuksessa ohjataan tilanteeseen sopivaan kielenkäyttöön, ilmaisuun ja viestintään eri ympäristöissä. (OPS 2014: 335.) Tämä noudattaa tutkijoiden näkemyksiä tilanteisuudesta pedagogiikassa: kielen oppimisen ja opetuksen kohteena ei voi olla kieli ideaalisena, aukottomana ja muuttumattomana systeeminä (ks. Luukka 1995: 21; *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 138). Oppijan tavoitteena on oppia toimimaan eri oppimis- ja kielenkäyttöympäristöissä ja ottaa haltuunsa tilanteisia kielenkäyttötapoja, puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä kielioppia ja oikeakielisyyttä. (Dufva ym. 2011: 75.)

Opetussuunnitelman tavoitteissa kehoitetaan lisäksi huomioimaan myöhemmin opinnoissa ja työelämässä tarvittavat kielelliset ja vuorovaikutusvalmiudet. Oppilasta ohjataan oman viestijäkuvansa hahmottamiseen. Opetuksessa kehitetään oppilaan valmiuksiaan vaikuttaa eri viestintätapoja ja -välineitä käyttäen omaan elämäänsä sekä ympäröivään yhteiskuntaan. (OPS 2014: 335.) Peruskoulun loppuvaiheen oppimistuloksia tutkittaessa onkin noussut esille tarve kehittää äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua ja oppimateriaaleja suunnitelmallisesti niin, että oppilas ymmärtää oppiaineen ja siten myös kielitiedon opiskelun hyödyn arkielämän, jatko-opintojen ja työelämän kannalta (Lappalainen 2010: 105). Hannu-Pekka Lappalaisen tekemän ja Opetushallituksen julkaiseman kartoituksen perusteella tekstitaitoja ja etenkin kirjoittamista tulisi harjoitella enemmän oppilaiden tarpeellisina pitämässä tosielämän tilanteissa sekä luontevissa yhteyksissä lasten ja nuorten opiskeluun ja harrastuksiin. Yhä tärkeämpää oppilaan tulevaisuuden kannalta olisi oppia ajankohtaisten teknisten välineiden ja mediatekstien käyttöä sekä monipuolista projektityöskentelyä. (Lappalainen 2010: 39–40, 70–71.)

## 1.2 Oppikirjat tutkimuksen kohteena

Kuten Turun yliopiston professori Katri Karasma kirjoittaa artikkelissaan *Oppikirjatutkimuksen hengenpelastusta* (2012: 9), oppikirjatutkimusta tekevät enimmäkseen kasvatustieteen opiskelijat. Valmiit opettajat keskittyvät sen sijaan opetustyöhönsä tai mahdollisesti oppikirjojen laatimiseen. Oppikirjojen tutkiminen on tärkeää, koska niillä on opetuksen ja oppimisen välineinä ratkaiseva vaikutus lasten ja nuorten kehitykseen sekä esimerkiksi maailmankuvan muovautumiseen. Näin oppikirjat ovat erityisen pedagogisen tehtävänsä myötä mukana tuke-

massa elämässä tarvittavien valmiuksien omaksumista ja ajattelun kehitystä. Käytännössä oppikirjoilla on usein jopa varsinaista valtakunnallista opetussuunnitelmaa vahvempi vaikutus koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja opettajan toimintaan, mikä osaltaan luo tarpeen niiden perusteelliselle tutkimukselle. (Heinonen 2005: 241.)

Oppikirjan keskeisin tavoite on tiedon välittäminen oppilaalle, joten kirjan sisällön, pedagogisten ratkaisujen ja luettavuuden on tuettava tätä tavoitetta, jotta kirjaa voidaan hyödyntää opetuksessa. Oppikirjoja voidaankin pitää tietokirjoina, jotka on suunnattu tietylle kouluasteelle, mikä määrittää paljolti kunkin kirjan sisältöä. Kirjoja laadittaessa on huomioitava kaikki kirjaa käyttävän oppilaan aiemmin oppimat asiat sekä toisaalta ne tiedot, joita hän tarvitsee uusien asioiden opetteluun tulevaisuudessa. Eri luokka-asteille suunnattujen oppimateriaalien tulee siis olla linjassa keskenään, jotta vältetään turhilta aukoilta tai epäloogisuuksilta, jotka vaikeuttavat oppimista. (Häkkinen 2002: 11.) Tätä tukee käsitys opittavien asioiden rakentumisesta konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aina aiempien rakenteiden päälle eikä koskaan irrallisina, passiivisesti mieleen tallentuvina tiedonpalasina (Rauste-von Wright ym. 2003: 53). Tietoa välittäessään oppikirjat opettavat samalla myös oppimaan, sillä tekstien, kuvien ja tehtävien kautta oppilaalle välittyy vihjeitä siitä, miten asiat oletetaan opittavan (Mikkilä-Erdmann ym. 1999: 436–437).

Oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisen asiasisällön ja loogisen rakenteen ohella hyvältä oppimateriaalilta vaaditaan kykyä asettaa kysymyksiä, houkutella vastausten etsimiseen sekä tukea toimintaa. Lisäksi se vastaa oppilaan kysymyksiin opetetusta aiheesta, antaa oppilaalle palautetta ja tarjoaa sopivan haastavia tehtäviä. (Uusikylä & Atjonen 2005: 163–165.) Opettajien mielestä oppimateriaalin on oltava ennen kaikkea selkeä ja oppilaita motivoiva. Lisäksi sen tulee tarjota riittävästi tukea eriyttävän opetuksen toteuttamiseen ja erilaisien opetusmenetelmien käyttöön. (Heinonen 2005: 227.) Kokonaisuudessaan materiaalien on siis tuettava opettajan työtä, jolla puolestaan on suora yhteys oppilaan oppimiseen. Yleisin oppikirjoihin kohdistuva kritiikki liittyy siihen, että ne koetaan käytetyn kielen ja käsitteiden osalta liian helpoiksi tai vaikeiksi, jolloin ne eivät vastaa oppijoiden omaksumiskykyä eivätkä siten palvele tarkoitusta. Muita ongelmia kirjoissa voivat olla esimerkiksi ristiriitaisten kysymysten välttely, asioiden yksinkertaistaminen ja mielipiteiden yleistäminen. (Uusikylä & Atjonen 2005: 169.) Oppikirja ei myöskään saa sisältää virheitä tai vanhentunutta tietoa, joten jo pelkästään tästä syystä niitä on uudistettava säännöllisesti (Heinonen 2005: 240).

Oppikirjatutkimuksen lähtökohtana on useimmiten kahden tai useamman oppikirjan vertailu, jonka tavoitteena on valittuja kriteereitä käyttäen tehdä huomioita eroista ja yhtäläisyyksistä kirjojen välillä. Vertailevien tutkimusten lisäksi myös pelkästään kuvailevat tutkimukset ovat mahdollisia. (Karasma 2012: 10.) Markku Variksen väitöstutkimus *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa* (2012) on yksi tuoreimmista äidinkielen oppimateriaaleihin keskittyvistä tutkimuksista. Varis kuvaa siinä diskurssianalyysin keinoin kielikäsityksen ilmenemistä kolmessa vuonna 2008 opetuskäytössä olleessa oppikirjassa. Tutkimuksen perusteella oppikirjat välittävät äidinkielestä kuvaa hajanaisena, vaikeasti hallittavana ilmiönä. Variksen (2012: 262) mukaan kirjat vahvistavat näin osaltaan kielteisiä tunteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan. Myös kirjojen välittämä oppijakuva muodostuu ristiriitaiseksi: oppilasta kohdellaan usein lapsena, mutta toisinaan häneltä vaaditaan silti kykyä suhtautua erilaisiin asioihin vastuullisen aikuisen tavoin (Varis 2012: 274).

Diskurssintutkimuksen avulla äidinkielen oppikirjoja on aiemmin tutkinut myös Katri Savolainen, jonka väitöskirja *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana* (1998) keskittyy yhden kirjasarjan oppikirjojen välittämiin käsityksiin kielestä ja kielenkäytäjästä. Tutkimuksen perusteella oppikirjat esittävät kielen joukkona irrallisia sääntöjä, joiden oppimiseen koulun kielitiedon opetuksella tähdätään. Savolaisen (1998: 178) mukaan tämä viestii vähättelevästä suhtautumisesta kieleen ja kielitietoon yksinään kouluopetukseen liittyvinä ilmiöinä, joilla ei ole juuri tekemistä muun elämän kanssa. Myös kirjojen heijastama oppijakuva on monin paikoin vähättelevä tai vähintäänkin ristiriitainen. Yhtäältä oppilaalta odotetaan aktiivisuutta ja kiinnostusta opittavia asioita kohtaan, toisaalta teksteissä korostuu tarve oppilaan muistuttamiseen, mikä puolestaan luo kuvaa passiivisesta oppijasta. Oppikirjatekstit luovat oman maailmansa, jossa oppilas jää usein ulkopuolisen tarkkailijan asemaan, vaikka tarkoitus olisi tukea konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista, tutkivaa ja toiminnallista oppimista. (Savolainen 1998: 180.)

Tämä tutkimus asettuu edellä esiteltyjen jatkoksi yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kielikäsitystä ja oppijakuvaa tarkastelevien tutkimusten jatkumolla, vaikkakin jokainen tutkimus on painotuksiltaan erilainen eikä oma pro gradu -tutkielmani vastaa laajuudeltaan väitöskirjan muotoon kirjoitettuja edeltäjiään. Savolaisen (1998) ja Variksen (2012) tutkimusaineistot edustavat osaa kahden aiemman perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS 1994 ja OPS 2004) voimassaolon aikana käytetyistä oppikirjoista, joten niiden voidaan

nähdä kuvaavan oman aikansa oppimateriaaleja, vaikkei tuloksia tietenkään voi yleistää koskemaan kaikkia kulloinkin tarjolla olleita julkaisuja. Samoin uudet oppikirjat, joita itse tarkastelen tässä tutkimuksessa, edustavat omalta osaltaan uuden opetussuunnitelman (OPS 2014) pohjalta tehtyjä oppimateriaaleja.

Edellä mainittujen väitöskirjojen lisäksi tutkimukseni kannalta kiinnostava on myös Juha-Pekka Heinosen väitöstutkimus *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit* (2005), jonka tutkimushaastattelujen tuloksiin viittasin jo aiemmin tässä luvussa. Tutkimuksessaan Heinonen tuo esille opettajien näkemyksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Viime vuosina pro gradu -tutkielmissaan äidinkielen oppikirjoihin ovat puolestaan perehtyneet esimerkiksi Johanna Tiuraniemi (2010), joka tutki kriittistä lukutaitoa lukion oppikirjoissa tekstitaidon ylioppilaskokeeseen valmistautumisen kannalta, sekä Pauli Hautala (2012), joka tarkasteli Sanoma Pro:n *Taito–Voima–Taju*-kirjasarjaa identiteetin muodostumisen ja siihen vaikuttavien diskurssien näkökulmasta.

## 2. Teorettiset lähtökohdat

Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana käytän näkemyksiä pedagogisesta kielitiedosta (luku 2.1), jotka taustoittavat opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014, luku 1.1) äidinkielen opetukselle asetettuja tehtäviä ja tavoitteita. Pedagogisen kielitiedon tärkein kielitieteellinen viitekehys on funktionaalisen kielitieteen systeemis-funktionaalinen suuntaus, jota avaan luvussa 2.1.1. Sen jälkeen luvussa 2.1.2 paneudun oppilaan metalingvistisen kehityksen ja kielellisten intuitioiden hyödyntämiseen pedagogisen kielitiedon opetuksen lähtökohtana. Pedagogisen kielitiedon periaatteiden mukaan opetuksen tulee perustua ennen kaikkea oppilaan arkikokemukseen ja opetuksessa käytetyillä teksteillä ja harjoituksilla on oltava todellisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvä tavoite. Käytännön opetusmenetelmistä kerron tarkemmin luvussa 2.1.3.

Teoriakehityksen esittelyn jälkeen määrittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä luvussa 2.2. Ensiksi erittelen, mitä kaikkea kielitiedon (luku 2.2.1) käsitteeseen sisältyy. Sen jälkeen keskityn funktionaalisuuden ja monilukutaidon (luku 2.2.2) sekä mekaanisuuden ja kieliopillisten käsitteiden (luku 2.2.3) merkityksiin äidinkielen opetuksen kannalta. Huomioin käsitteitä määritellessäni edelleen pedagogisen kielitiedon näkökulman, jotta määritelmät pohjustavat mahdollisimman hyvin tutkimukseni analyysia ja toimivat apuna sen ymmärtämisessä.

### 2.1 Pedagoginen kielitieto

Kielipedagogiikan piirissä on jo muutaman vuosikymmenen ajan nähty tarve irtautua perinteisestä formalistisesta kielioppimallista ja siirtyä kohti funktionalisempaa lähestymistapaa. Käynnissä on siis siirtymä formaalista ja yleisestä kieliopista heuristiseen ja kontekstisidonnaiseen kielitietoon. (Leiwo 2003: 12, 104.) Muutos ei tapahdu hetkessä, vaan uutta kuvaa kieliopista rakennetaan hiljalleen vanhojen rakenteiden pohjalta. Kuten Tarja Nikula kirjoittaa artikkelissaan ”Kielikäsitteiden ja kielenopetuksen kytköksistä” (*Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2010), tarve toiminnallisempaan ja funktionalisempaan opetukseen on tiedostettu alalla pitkään ja huomioitu myös opetussuunnitelmissa. Sen toteutumista jarruttavat kuitenkin edelleen opetuksen juurtuneet käytännöt, kuten taipumus opettajajohtoiseen ja oppikirjojen varaan rakentuvaan tiedonsiirtoon, joka ei jätä tilaa esimerkiksi keskustelulle. Uudistukseen tarvitaan

useiden tahojen, kuten opettajien, opetus- ja oppimateriaalien tekijöiden sekä opetussuunnitelman laatijoiden tavoitteellista toimintaa (Heinonen 2005: 243).

*Kieli ja sen kieliopit* -teoksessa (1994: 136–140) Kielioppityöryhmä määrittää pedagogisen kieliopin tärkeimmiksi ominaisuuksiksi ja sisällöiksi monipuolisuuden ja väljyyden, kielen ilmiöistä tiedostumisen sekä päättelytaitojen kehittämisen. Kielipedagogiikan perustana korostetaan kielen ja vuorovaikutuksen erottamatonta yhteyttä. Dialoginen näkökulma painottaa kielellisen tiedon synnyn ja käytön sosiaalista luonnetta myös kielen oppimisessa. Kun tiedon ajatellaan syntyvän ja rakentuvan juuri vuorovaikutuksessa, kuva sosiaalisen ja yksilöllisen suhteesta sekä kielellisen tiedon luonteesta muuttuu. Käsitys tiedon vuorovaikutussuudesta yhdistettynä näkemykseen kielestä ihmisten välisessä kanssakäymisessä syntyvänä, dynaamisena ja tilanteisena toimintana luo pohjaa kielipedagogiikan uudistamiselle. (Dufva ym. 2011: 31.)

### **2.1.1 Systemis-funktionaalinen teoria pedagogisen kielitiedon kielitieteellisenä taustana**

Pedagogisen kielitiedon näkemystä kielestä sosiaalisena viestintäjärjestelmänä taustoittaa funktionaalinen kielentutkimus, joka on kiinnostunut yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kielenkäyttötavoista, niihin luontaisesti kuuluvasta variaatiosta ja kontekstin vaikutuksesta kielenkäyttöön. Tarkoituksena ei ole kuvata abstraktin kielisysteemin universaaleja säännönmukaisuuksia tai opettaa tiettyjä kielimuotoja niin sanotusti oikeina tapoina käyttää kieltä. (Ks. Shore 1992: 23–24.) Funktionaalisen kielitieteen näkökulmasta kieli on ensisijaisesti sosiaalinen ilmiö ja vuorovaikutuksen väline. Se on merkitysten välittämiseen tarkoitettu symbolijärjestelmä, jota tutkittaessa ei ole syytä erottaa muotoa ja merkitystä toisistaan. Tällainen lähestymistapa kieleen muistuttaa läheisesti sosiologian piiristä tuttua tapaa katsoa kieltä sen rakenteiden sijaan merkityksinä, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. Kieltä oppiessaan ihminen sisäistää samalla erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin sopivat kielenkäytön mallit, joten kielen ja sen rakenteiden eli systeemin omaksuminen tapahtuu luonnostaan samanaikaisesti yhteisöön sosiaalistumisen kanssa. (Luukka 1995: 22; Rauste-von Wright ym. 2003: 50; Shore 1992: 33.)

Opetussuunnitelmassa sanotaan, että kielenopetuksen tulee perustua näkemykseen kielestä funktionaalisen ja yhteisöllisenä resurssina (OPS 2014: 334). Vaikkei siinä erikseen mainita funktionaalisen kielitieteen systemis-funktionaalista suuntausta, olen valinnut sen



esiteltäväksi tässä tutkielmassa pedagogisen kielitiedon keskeisimpänä kielitieteellisenä viitekehyksenä. Kyseinen teoria taustoittaa erityisen hyvin opetussuunnitelman ja pedagogisen kielitiedon suosimaa pedagogiikkaa, jossa teksti- ja vuorovaikutustaidot liitetään kieliopillisen tiedon opiskeluun (Shore & Rapatti 2014: 6–7; OPS 2014: 334). Systeemis-funktionaalinen teoria määrittelee kielen ennen kaikkea sosiaalisesti toiminnaksi, jonka keskeisin tehtävä on merkitysten rakentaminen. Kieltä tarkastellaan tekoina, jotka perustuvat merkityksellisiin valintoihin systeemin eri tasoilla. (Ks. *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 50.) Kielenkäyttötaitoja kehittävän opetuksen voidaan käytännössä nähdä ohjaavan oppilasta juuri näiden eri tasoilla tehtävien valintojen tekemiseen siten, että haluttujen merkitysten välittäminen onnistuu ja viestintätilanteessa päästään toivottuun tulokseen.

Systeemis-funktionaalinen teoria on funktionaalisen kielitieteen suuntauksista tunnetuin ja myös siksi perusteltu valinta avaamaan pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman tavoitetta funktionaaliseen käsitykseen perustuvasta kielenopetuksesta. Kyseessä on englantilaisen M.A.K. Hallidayn 1960-luvulla laatima teoria, joka on kehittäjänsä mukaan syntynyt kielenkäytön analyysin pohjalta ja joka pyrkii abstraktin kielen rakenteiden kuvauksen sijaan esittämään tapoja tehdä asioita. (Ks. Shore 1992: 43.) Lähtökohdiltaan siis hyvin käytännönläheinen näkemys tähtää laaja-alaisuuteen ja hyödyntää muiden tieteenalojen näkemyksiä pyrkiessään ymmärtämään merkityksenantoa ihmisyhteisöissä. Halliday ei erota toisistaan kielentutkimuksen eri aloja, kuten semantiikkaa, sosiolingvistiikkaa ja kielioppia, vaan rakentaa ne sisään yhteen malliin, joka on itsessään oma semioottinen systeeminsä. Siten kielitieteellinen teoria rakentuu samoin kuin sen kohde eli kielisysteemi. (Ks. Luukka 2002: 89.)

Systeemis-funktionaalinen teoria ja kielioppi sen erottamattomana osana esittävät tavan ajatella, analysoida ja käyttää kieltä. Tähän välineeksi kielioppi tarjoaa käsitteistä koostuvan metakielen, jonka avulla kielen hahmottaminen ja siitä puhuminen onnistuu. Funktionaalisen kielitieteen näkökulmasta kieliopilliset termit ovat kuitenkin formalistisista kielioppimalleista poiketen avoimia ja joustavia, eikä niiden pohjalta ole tarkoitus tehdä mitään absoluuttisia kielen rakenteiden luokitteluja. (Ks. Alho & Kauppinen 2009: 9.) Systeemis-funktionaalisen kielentutkimuksen keskeisenä tavoitteena on selvittää, miten kielisysteemi toimii osana muita ihmisyhteisön systeemejä. Halliday määrittää teorian peruselementeiksi kontekstin, tekstin ja kielen systeemit, joiden yhteistyötä pyritään kuvaamaan osana ihmisen sosiaa-

lista toimintaa. Kokonaisuudessaan teoria luo näin kuvauksen kielen funktionaalista perusluonteesta ja sen rakentumista kielen systeemiin. (Ks. Luukka 2002: 89–90.)

Systeemis-funktionaalinen kielioppi huomioi siis aina laajemman kontekstin eli sosiaalisen ulottuvuuden kielellisten viestien ympärillä. Tarkastelu ulottuu rakenteista kokonaisiin teksteihin ja yhä niiden ulkopuolelle. (Ks. Luukka 2002: 90.) Eri kontekstit sisältävät omat tilanne- ja kulttuurisidonnaiset rekisterinsä, joihin jokainen kielellinen ilmaus tai teksti voidaan sijoittaa, joten ilman kontekstia kielen rakenteet, ilmaukset ja kokonaiset tekstit jäävät irrallisiksi. Näin ollen kieli syntyy ja elää aina jossakin kontekstissa, eikä sitä voi erottaa ympäristöstään. (Ks. Shore 1992: 34–35.) Merkitykset syntyvät kielen ja ympäristön kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa siten, että kieli rakentaa sosiaalista systeemiä ja sosiaalinen systeemi puolestaan luo kieltä (ks. Luukka 1995: 23).

Teksteillä Halliday viittaa erityisesti puhutun kielen viesteihin. Tiedostamattomassa, spontaanissa puheessa kieliopillinen systeemi toteutuu hänen mukaansa parhaiten, joten se on siten autenttisinta tutkimusmateriaalia kieliopin tarkasteluun. Systeemis-funktionaalisen teorian mukaan funktionaalinen kielioppi vaikuttaa puhujan tiedostamatta hänen kielenkäyttöön- sä ja tekstien muodostumiseen. Tärkeintä onkin keskittyä tarkastelemaan mahdollisimman aitoa, dynaamista ja luonnostaan vaihtelevaa kielenkäyttöä sillä kustannuksella, ettei tehtyjen havaintojen pohjalta ole mitenkään mahdollista koota kattavaa kuvausta kielestä. Kaikkia kielen avulla ilmaistuja merkityksiä ei koskaan pystytä täysin selittämään, joten siihen pyrkiminen olisi keinotekoisia. (Ks. *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 50–51.)

Hallidayn systeemis-funktionaalisen teorian mukaan koko kielisysteemi perustuu funktioihin, jotka määrittävät kielellisten viestien muodon. Kaikilla kielen yksiköillä on omat funktionsa eli erityiset tehtävänsä ja tarkoituksensa merkityksen välittämisessä. Teorian mukaan on siis olemassa tietty merkityspotentiaali, josta kielenkäyttäjä tekee valintoja tuottaessaan kielellistä viestiä. Valintoja tapahtuu kaikilla kielisysteemin tasoilla, ja niitä ohjaavat muun muassa kielenkäyttäjän aikaisemmat kokemukset, arvot ja uskomukset sekä ympäröivä sosiaalinen yhteisö. Siksi sosiaalista kielenoppimista korostavan systeemis-funktionaalisen teorian näkökulmasta kieliopissa onkin olennaista kuvata erilaisiin funktioihin pohjautuvia kielellisiä valintoja eikä niinkään vuorovaikutuksesta irrallisia rakenteita. (Ks. Luukka 1995: 23–25.) Juuri funktiot mahdollistavat kielen systemaattisen kuvauksen, ja samalla konteksti rakentuu funktioiden kautta osaksi kielen systeemiä. (Ks. *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 106.)

Systeemis-funktionaalinen teoria toimii tärkeänä teoriataustana erityisesti tekstitaiteiden opetuksessa, joka on pedagogisen kielitiedon opetuksen keskeisimpiä osa-alueita (Leiwo 2003: 12; Shore 2014: 37). Systeemis-funktionaalisen mallin mukaan tekstien piirteiden (tekstuaalinen funktio) lisäksi tulkinnassa kiinnitetään huomiota tekstien sanomaan ja merkityssisältöön (ideationaalinen funktio) sekä tapoihin ilmaista erilaisia suhteita (interpersoonainen funktio). (Ks. *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 106.) Pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman periaatteissa painotetaan sitä, että opetuksen tulee tukea oppilaan kehitystä kielenkäyttäjänä (Leiwo 2003: 14; OPS 2014: 334). Koska systeemis-funktionaalisen käsityksen mukaan viestintätilanteissa tapahtuva merkitysten välittäminen perustuu eri merkitystasoilla tehtäviin valintoihin, käytännössä kielenkäyttötaitoja kehittävän opetuksen tarkoitus on siis ohjata oppilaita juurikin tiedostumaan näistä eri funktioiden piirissä tapahtuvista valinnoista sekä niiden syistä ja seurauksista. Tätä tekstien tulkinnan apuna käytettävää mallia eri tasoilla välittyvistä merkityksistä hyödynnän myös tämän tutkimuksen analyysissä. Palaan teoriaan menetelmällisestä näkökulmasta luvussa 3.2.

### **2.1.2 Lapsen metalingvistinen kehitys pedagogisen kielitiedon opetuksen lähtökohtana**

Pedagoginen kielitieto sisältää kaiken koulussa opetettavan kieliopin sekä muun kieleen liittyvän tiedon, jonka avulla pyritään kehittämään oppilaan kykyä tietoiseen kielen havainnointiin sekä kielellisten viestien kriittiseen arviointiin. Se eroaa tieteellisestä kieliopista konkreettisesti siten, että opetustilanteissa kieliopillisista sisällöistä valitaan vain kulloinkin tarvittavat osa-alueet, muokataan ne pedagogisesti toimiviksi ja esitetään oppilaita kiinnostavalla ja motivoivalla tavalla. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 136.) Etusijalla ovat kielen merkitykset ja käyttö eivätkä muodot ja rakenteet, joten kieliopillisen systematiikan sijaan kieliopin opetus tulisi rakentaa oppilaan metalingvistisen kehityksen ja käsitteiden haastavuuden mukaan (Leiwo 2001: 18). Tästä näkökulmasta kielioppiin perinteisesti liitetyt irralliset luettelot ovat muusta opetuksesta ja oppilaiden koulun ulkopuolisesta elämästä vieraantuneita, keinotekoisia tapoja tarkastella kieltä, eivätkä ne riitä metateoriaksi äidinkielen opetukseen (Leiwo 2003: 11).

Leiwo (2001: 18) korostaa pedagogisen kielitiedon ja sen osana kieliopin opetuksen perustana oppilaslähtöisyyttä, eli opetuksen on lähdettävä siitä, mitä oppilaat jo osaavat. Kielitiedon opetuksen pedagogisuus ilmenee erityisesti siinä, miten opetuksessa huomioidaan lapsen luontainen metalingvistinen kehitys ja suunnitellaan kieliopillisten käsitteiden ja suh-

teiden opetuksen ajoitus, sisältö ja eteneminen kehitysvaiheen mukaan (Leiwo 2003: 47). Tällöin noudatetaan kasvatopsykologian ja kognitiivisen psykologian käsityksiä oppijan kannalta otollisimmasta tavasta rakentaa kielenopetusta (Rauste-von Wright ym. 2003: 50–54, 62–77). Leiwo määrittääkin kolmeksi kielitiedon opetuksen edellytykseksi a) merkityksen ja muodon erottamisen, b) merkityksen ja tarkoitteen erottamisen sekä c) synonyymisuuden ja osittaisen synonyymisuuden huomaamisen. Näistä merkityksen ja muodon erottaminen toimii tärkeimpänä edellytyksenä kaikelle kielen tietoiselle pohdinnalle, sillä metalingvistisiin päättelyihin pystyäkseen kielenpuhujan on hahmotettava kielen äänne- ja tavarakennetta sekä pysyttävä jakamaan kielen ilmauksia osiin muodon perusteella. Taito kehittyy lapselle yleensä alakoulun ensimmäisten luokkien aikana, jolloin kieltä aletaan koulussa lähestyä vähitellen keskittyen merkityksen ohella myös muotoon. (Leiwo 2003: 25–27.)

Peruskoulussa lapset ja nuoret hallitsevat jo intuitiivisella tasolla äidinkieltänsä kieliopin ja heillä on käytössään metalingvistisiä käsitteitä, joilla puhua kielestä. Kyse on niin sanotusta sisäisestä kieliopista, joka on itsestään omaksuttu ja jatkuvasti kehittyvä sääntöjärjestelmä. (Hakulinen 2008: 270.) Tämän käsityksen mukaan kielen käsitteet ja säännöt ovat kognitiivisia päättelyketjuja muiden joukossa, eikä niillä ole ihmisen ajattelussa erityisasemaa pysyvinä yksiköinä, joita ei voisi kyseenalaistaa. Kielen ymmärtämisen kannalta onkin tärkeää kiinnittää huomiota kieltä koskevien intuitioiden muodostumiseen ja kehitykseen. (Leiwo 2003: 24.) Pedagogisen kielitiedon näkökulmasta opetuksen tulisi perustua tähän luontaiseen osaamiseen ja sen nostamiseen tietoiselle tasolle siten, että metalingvistisistä arkikäsitteistä kehittyy kieliopillisia käsitteitä (ks. Mäntylä 2004: 53). Lapsella on siis käytössään luonnollisia normeja, joiden nimeäminen on tieteen tehtävä, ja koulun vastuulle jää näiden normien tuominen lapsen tietoisuuteen opettamalla niiden nimeämistä ja käyttöä (Hakulinen 2008: 270).

Pedagogisesti mielekäs lähtökohta kieliopin tarkasteluun on se, että oppilaan intuitiot ovat oikeita. Niiden pohjalta voidaan lähestyä kirjakielen ja yleiskielen normeja esimerkiksi havainnoimalla eroja ja yhtäläisyyksiä intuitioiden ja normien välillä. Kielen normien motiivointi oppilaan oman kielenkäytön ja hänelle tärkeiden kielenkäyttötilanteiden kautta auttaa häntä ymmärtämään syitä sääntöjen taustalla. Opetuksessa tulisi painottaa intuitioiden kielen-tämistä metakielen avulla, niiden vertailua ja niistä keskustelua sen sijaan, että keskitytään suoraan sääntöihin ja niiden havainnollistuksiin. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137–138.) Kie-

lessä on tietysti myös epäintuitiivisia määritelmiä ja luokitteluja, joita voidaan lähestyä metalingvistisen päättelyn keinoin, vaikka tuolloin päättelyketjun etenemisessä ja ratkaisuisa syntyy luonnollisesti enemmän hajontaa (Leiwo 2003: 31). Erilaisiin intuitioihin ja epäloogisiin päättelyketjuihin törmääminen on siis luonnollista ja jopa väistämätöntä tutkittaessa kieltä metatasolla. Poikkeusten taustalla olevien funktioiden näkeminen edellyttää normien intuitiivista hallintaa, eli poikkeukset huomataksaan on tunnettava säännöt. (Leiwo 2003: 145.) Lisäksi tietoisuus kielen käsitteiden prototyypillisyydestä ja kategorioiden rajojen häilyvyydestä auttaa näiden epäloogisten ilmiöiden ja rakenteiden käsittelyssä (Leiwo 2003: 14).

### **2.1.3 Vuorovaikutus- ja tekstitaidot pedagogisen kielitiedon opetuksen keskiössä**

Pedagogisen kielitiedon näkökulmasta parhaat oppimistulokset saavutetaan opetusmenetelmillä, jotka tukevat oppilaan omaa ajattelua ja syvällistä paneutumista aiheeseen. Tavoitteena on oppilaan oman opetettaviin sisältöihin kohdistuvan mielenkiinnon ja kriittisen ajattelun herättäminen. Erotuksena perinteiseen kieliopin opetukseen pedagogisessa kielitiedossa käytännön taitoja ei enää opeteta verbaalisen tiedonsiirron muodossa eikä käytännön kokemuksia ja harjoittelua korvata käsitteillä ja niiden määritelmillä. (Leiwo & Pöyhönen 2003: 110–113.) Pedagogisen kielitiedon näkökulmasta hyvä äidinkielen opettaja hyödyntää siis oppilaiden luontaisia kielellisiä intuitioita, asettaa kieliopillisia määrittelyjä kyseenalaisiksi sekä aktivoi oppilaan tiedonhankintaan ja sen arviointiin. Teoreettisen kieliopillisen tiedon ensisijainen tarkoitus on toimia opettajan tukena hänen suunnitellessaan opetusta, jonka tavoitteena on toiminnallisten ja metalingvististä ajattelua kehittävien harjoitusten avulla vahvistaa oppilaan monipuolista osaamista kielenkäyttäjänä. (Leiwo 2003: 14.)

Oppilaan motivaation kannalta positiiviset oppimiskokemukset ja osaamisen tunne ovat ehdottoman tärkeitä (OPS 2014: 28). Niiden saavuttamiseksi oppilaan on päästävä ajattelemaan mahdollisimman paljon itse ja esittämään käsityksiään verbaalisesti vastavuoroisen keskustelun muodossa. Pedagogisessa kielitiedossa ei tähdätä tyhjentyviin kuvauksiin kielestä, vaan hyväksytään se tosiasia, ettei kaikkia kielen ongelmia voi ratkaista. Sen sijaan tavoitteeksi riittää ongelmien kehittävä pohdinta ja monipuolisen keskustelun syntyminen. (Leiwo 2003: 80; Savolainen 2005: 594.) Opetuksen tulisi siis tarjota riittävästi mahdollisuuksia opettajan ja oppilaiden väliseen sekä oppilaiden keskinäiseen dialogiin, jossa he voivat tuoda aktiivisesti esille erilaisia mielipiteitä, kysymyksiä ja päätelmiä. Monipuolinen keskustelu opit-

tavasta aiheesta voi parhaimmillaan rikastuttaa kaikkien vuorovaikutustilanteen osallistujien kielellistä ajattelua. Tärkeää keskustelun luomisessa on sivuuttaa opettajan tiedollinen auktoriteetti. Opetuskeskustelujen ja -tekstien lähtökohtana tulisi olla oppilaan tiedot ja omaehtoinen metalingvistinen päättelykyky eivätkä hänen tietämyksessään olevat aukot, joita opettajan tehtävänä olisi täydentää siirtämällä sinne tietoa. (Leiwo & Pöyhönen 2003: 111; Leiwo 2003: 103.) Kielen oppiminen tulisikin nähdä osallistumisena perinteisen omaksumisen sijaan (Nikula 2010).

Leiwon (2003: 13–15) mukaan pedagogisen kielitiedon tärkein ohjeistus opetusmenetelmien suhteen on kieliopin kytkeminen kirjoituksen ja tekstitaitojen opetukseen. Kieltä tulee lähestyä sen todellisen käytön kautta painottaen opetusmenetelminä aitojen tekstien tutkimista ja tavoitteellista tuottamista. Näin kieliopilliset sisällöt liitetään tekstityyppeihin sekä autenttiseen kielenkäyttöön ja maailmaa kielennetään monenlaisena kielellisenä toimintana. Erilaisten tekstien ja kontekstien kautta kielioppia ja kielitietoa katsotaan monipuolisesti eri näkökulmista. Arjen käsitteistö saattaa jäädä vieraaksi, jos opetusteksteillä pyritään vain yleiseen loogiseen tietojärjestelmään, joten niiden rinnalle tarvitaan autenttista ja elävää kieltä. Leiwon ja Pöyhösen (2003: 117) mukaan onnistunut kielenopetukseen käytettävä teksti ohjaa aitoon keskusteluun ja käyttämään tavoitemuotoja ja -sanastoa, joiden oppimiseen kulloinkin pyritään. Leiwo (2003: 127) korostaa, että opetustekstit eivät ole objekteja vaan toimintaa. Ne välittävät tietoa, mielikuvia ja asenteita sekä rakentavat oppilaiden ja opettajan välisiä suhteita ja toimintaa opetustilanteissa.

Funktionaalisen kielitieteen mallia noudattaen pedagoginen kielitieto suhtautuu siis kieleen ennen kaikkea sosiaalisena viestintäjärjestelmänä. Kielen normit käsitetään siten yhtä lailla sosiaalisiksi, tilanteissa rakentuviksi konventioiksi, jolloin käytännön vuorovaikutustilanteet ovat autenttisin kohde kielen olemuksen ja funktioiden sekä muotojen ja rakenteiden tarkasteluun. (Leiwo 2003: 97.) Opetuksen tavoitteena on käytännön ymmärrys siitä, miten merkityksiä koodataan jokapäiväisiin kielellisiin viesteihin, joten näitä viestejä tulisi suosia opetuksen lähtökohtana. Aitojen viestintätilanteiden liittäminen kielioppiin motivoi sen opetusta, sillä oppilaalle syntyy alusta alkaen käsitys siitä, että tiettyjä kieliopin oppeja todella tarvitaan oikeissa vuorovaikutustilanteissa ja että kielellisten viestien ilmaisuun voi olla erilaisia tapoja, joista jotkut toimivat joskus paremmin kuin toiset.

Edellä esitettyä näkemystä voidaan toki tarkastella myös kriittisesti. Aidoilla teksteillä rikotaan vanhentunutta kaavaa, jossa kouluopetuksessa tarkastellaan vain sitä varten tehtyjä tekstejä, joissa merkitykset annetaan valmiina, mutta niilläkin on yhä paikkansa erityisesti kielitiedon opetuksessa. Autenttinen kielenkäyttö sellaisenaan on usein kieliopin opetuksen näkökulmasta turhan vaihtelevaa ja vapaamuotoista, mikä saattaa tehdä opetukseen sopivan tekstimateriaalin löytämisestä haastavaa. Käytännön kannalta olennaista on valita kulloinkin toteutettavat opetusmenetelmät ja tarkasteltavat tekstit opittavan asian ja oppijoiden mukaan tarkoituksenmukaisesti siten, että oppimisessa päästään haluttuihin tuloksiin. Aittoa kielenkäyttöä tuodaan siis mukaan kielitiedon opetukseen sen verran, ettei kielioppi jää irralliseksi systeemiksi, mutta tarkoituksena tuskin on, että varsinaisen asian oppiminen kärsii. Esitetään hän opetus suunnitelman tavoitteissakin edelleen, että oppilaan kieli- ja tekstitaitoja tulee kehittää siten, että hän hallitsee puhutun ja kirjoitetun kielen normit ja osaa kielentää havaintojaan sekä käsitteellistää kielen ilmiöitä (OPS 2014: 334). Tästä tullaan siihen johtopäätökseen, etteivät oppilaan arjen viestintätilanteet siis välttämättä yksinään riitä kielitiedon opetukseen käytettävien tekstien lähteeksi, mutta niitä tulee tuoda mahdollisimman monipuolisesti mukaan opetukseen pedagogisesti varmempien tekstien rinnalle.

Pedagogisen kielitiedon opetus perustuu siis sekä arkikieleen että yleiskieleen. Arki kielen olemuksen ja toiminnan tutkimisen sekä merkitysten ymmärtämisen ohella tavoitteena on yhä oppia tarvittavat taidot käyttää yleiskieltä monipuolisesti eri tarkoituksiin (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137; Heikkinen 2005: 26). Standardikieli säilyy siten opetuksen välineenä, mutta sen rinnalle tuodaan oppilaan oma kielimuoto, eikä murteita ja muuta variaatiota sivuuteta (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 138). Pedagogisen kielitiedon tärkeänä eettisenä tavoitteena onkin kielellinen suvaitsevaisuus. Käyttämällä oppilaiden omaa kieltä ja muita autenttisia kielimuotoja kieliopin opetus tehdään mahdollisimman helposti lähestyttäväksi eikä toisaalta luoda vääristyneitä käsityksiä siitä, että eri kielimuodot olisivat eriarvoisia keskenään. Tältä osin pedagogisen kielitiedon keskeisenä viitekehystenä toimii sosiolingvistiikka, jossa kielen normeja tarkastellaan niiden yhteiskunnallisessa yhteydessä. Normien opetuksen tulee kannustaa myös niiden kyseenalaistamiseen ja kriittiseen arviointiin. (Leiwo 2003: 46.)

## 2.2 Keskeisiä käsitteitä

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni analyysin kannalta keskeisiä käsitteitä, joista ensimmäisenä keskityn *kielitiedon* käsitteeseen ja suhteutan sitä muihin tärkeisiin kieleen liittyviin käsitteisiin: *kielioppiin*, *kielikäsitykseen*, *kielentuntemukseen* ja *kielitietoisuuteen* (luku 2.2.1). Sen jälkeen määrittelen, mitä analyysissä tarkoitan *funktionaalisuudella* (luku 2.2.2) ja sen vastakohtana *mekaanisuudella* (luku 2.2.3) äidinkielen opetuksen, oppimateriaalien ja niissä käytettyjen harjoitusten näkökulmasta. Funktionaalisuuden määritelmän yhteydessä korostuu monilukutaidon merkitys, ja mekaanisuuteen liitän keskeisenä osana käsitteet ja käsitejärjestelmät. Tutkimieni oppikirjojen harjoituksiin keskittyvissä analyysiluvuissa muodostan tehtävyyppien luokittelun näiden käsitteiden eli funktionaalisuuden ja mekaanisuuden pohjalta, koska niillä on keskeinen rooli uuden opetussuunnitelman (OPS 2014, luku 1.1) sekä pedagogisen kielitiedon tavoitteiden (luku 2.1) toteutumisen kannalta.

### 2.2.1 Kielitieto

Leiwon (2003: 13) mukaan kielestä puhumiseen käytettävä sanasto on **kielitieto**. Hieman kapeammin ja erityisesti koulun näkökulmasta määriteltynä sillä tarkoitetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen aluetta, joka kattaa opetettavan tiedon kielestä (Savolainen 2005: 594). Tämän tutkimuksen kannalta järkevintä on käsittää kielitieto kyseisen määritelmän pohjalta oppiaineen kieltä koskevaksi osa-alueeksi, joka erottuu oppikirjoissa selvästi esimerkiksi kirjallisuuteen keskittyvistä sisällöistä. Savolaisen (1998: 1) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine koostuukin kokonaisuudessaan kolmesta osa-alueesta, jotka ovat kielitieto, kirjallisuus sekä vuorovaikutustaidot. Viimeiseksi mainittu alue kattaa kaiken kielenkäyttöön tarvittavan käytännön osaamisen eri muodoissaan ja eri välineiden avulla, joten itse liitän sen läheisesti kielitietoon, sillä pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman perusteella kielitiedon oppimisen tulisi tapahtua juuri käytännön vuorovaikutuksen kautta (luvut 1.1 ja 2.1). Kielio pillisen tiedon ja kielenkäytön erottaminen erillisiksi osa-alueiksi on siis nykykäsitysten näkökulmasta vanhentunut malli opettaa äidinkieltä.

**Kielioppi** ja sen myötä sanojen luokittelu kategorioihin ovat alun alkaen lähtöisin antiikin Kreikasta. Jo tuolloin heräsi näkemys, jonka mukaan kirjoitettu kieli tarvitsee yhteisesti hyväksytyjä normeja, jotka kaikkien tulee hallita. Kielio pin laatimisen alkuperäinen tavoite oli yleiskielen vakiinnuttaminen. (Hakulinen 2008: 271.) Kielio pit laadittiin lähtökohtai-



sesti käytännön tarpeisiin, mutta niissä oli alusta asti nähtävissä kielitieteellisten ja käytännöllisten kuvausten välinen ristiriita. Puhetaitoa korostaneen keskiajan kieliopin jälkeen siitä muovautui eri vaiheiden kautta itsenäinen, muusta kielitaidosta irrallinen kielenkuvaus, jonka käytännön tarkoitus oli ja on osittain vieläkin oikeakielisyyden varmistaminen. (Leiwo 2003: 9–10.) Pedagogisen kielitiedon kannalta tämä lähtökohta on ongelmallinen. Sen mukaan kieliopin tulisi olla ensisijaisesti opettajan tarvitsemaa tietoa kielen rakenteista ja käytöstä, eikä tätä tietoa ole tarkoitus siirtää suoraan oppilaalle käsitteiden ja ehdottomien normien muodossa. (Leiwo 2003: 14.)

Yleisen mielikuvan mukaan kielioppi kertoo oikean tavan käyttää kieltä, joten jos tekee virheitä, ei osaa kielioppia. On kuitenkin erotettava toisistaan deskriptiivinen ja normatiivinen kielioppi, joista ensimmäinen pyrkii kuvaamaan kielen säännönmukaisuuksia, kun taas jälkimmäinen asettaa normit niin sanotusti oikealle kielenkäytölle. Normatiiviseen kielioppiin liittyy mielikuva ongelmattomuudesta. Se luo pedagogisen kielitiedon näkökulmasta vääristynyttä kuvaa siitä, ettei kirjakielen sääntöjä tarvitse perustella, ja kuva kielestä, sen säännöistä ja käytöstä voi jäädä kapeaksi. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 135.) Kaikkien erilaisien kielioppimallien kehittelyn taustalla on aina teoreettinen näkemys, jonka puitteissa rakennetaan systemaattinen kuvaus tietystä osasta kielen rakennetta. Mikään kielioppi ei siis riitä kuvaamaan tyhjentävästi koko kieltä. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 14–15.)

**Kielikäsitys** on näkemys kielen sanoista, rakenteista ja ilmiöistä. Laajemmin ymmärrettynä se on käsitys siitä, millainen kieli on järjestelmänä ja miten ihmiset vaikuttavat siihen ja päin vastoin. Kielikäsitys pohjautuu kieliyhteisössä hallitsevaan ideologiaan, joka rakentuu kieleen kulloinkin liitettävistä arvoista ja asenteista. Se kattaa tiedot kielestä mutta samalla myös esimerkiksi affektiot ja asenteet kieltä kohtaan. (Ks. van Dijk 1998: 18–27.) Kielioppiin verrattuna kyse on abstraktimmasta, tietoisesta ja tiedostamattoman tason suhtautumisesta kieleen järjestelmänä ja ilmiönä, joka on läsnä jokaisen ihmisen elämässä. Yhteiskunnassa vallalla oleva kielikäsitys vaikuttaa opetussuunnitelmiin ja määrittää sitä kautta äidinkielen sekä vieraiden kielten opetusta. Variksen (2012: 30) mukaan opetussuunnitelmien kielikäsitukset heijastavat samalla piilevästi käsityksiä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. Opetussuunnitelman kielikäsitteen tavoin sen pohjalta laadittujen oppimateriaalien kielikäsitukset on syytä hahmottaa kollektiivisiksi, sillä niihin ovat tekovaiheessa vaikuttaneet yhteiskunnan, opetussuunnitelmien sekä kirjojen tekijöiden kielikäsitukset. Huomioitavaa on myös

se, että oppikirjoihin kirjoittautuvan kielikäsitteiden vaikutukset ulottuvat pidemmällä aikavälillä huomattavan laajaan joukkoon kielenoppijoita. (Ks. Varis 2012: 27, 30.)

Erotuksena affektioita ja asenteita heijastavasta, sosiaalisesta kielikäsitteestä **kielitietoisuudella** tarkoitetaan yksilöllisempää, tietoon perustuvaa ymmärrystä. Koska kielikäsitteet kattaa kuitenkin myös tämän tiedollisen puolen, kielitietoisuuden voidaan suppeampana ja yksilöllisempänä käsitteenä nähdä ainakin jossain määrin sisältyvän kielikäsitteeseen. (Ks. Varis 2012: 28–29.) Kiinnostunut asenne kieleen ja sen oppimiseen vaatii kielen omaksumisen yhteydessä saavutettua monitasoista tietoisuutta kielestä. Koulun ja erityisesti äidinkielen oppiaineen tehtävä on yhä vahvistaa ja laajentaa tätä lapsen luontaista tietoisuutta, jotta sen avulla voidaan tarkastella kielenkäyttöä ikään kuin ulkopuolisen tarkkailijan silmin. (Savolainen 1998: 169.) Opetussuunnitelma määrittelee kielitiedon opetuksen tavoitteeksi kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin taitojen tukemisen ja kehittämisen (OPS 2014: 334). Tietoisuus koskee oman äidinkielen lisäksi muita kieliä ja sisältää osittain päällekkäin kielikäsitteiden kanssa myös ymmärryksen kielen käyttömahdollisuuksista ja vaikutuksista ihmisiin. Tämä nousee keskeiseksi tutkimuksen analyysissä, kun tarkastelen oppikirjatekstien aihevalintoja ja esimerkiksi kielten vertailua vaativia tehtäviä. Lisäksi kielitietoisuuteen liitetään usein kyky puhua kielestä eli metalingvistinen osaaminen, jonka puolestaan mahdollistaa kieliopin riittävä tunteminen (Dufva 2000: 73–74).

Kielellisen tiedon passiiviseksi osaamiseksi määritelty **kielentuntemus** on kielitietoisuuden tapaan kielikäsitteistä yksilöllisempi käsite. Se on muovautunut pelkästä kieliopin hallitsemisesta funktionalisempaan suuntaan eli tarkoittamaan laajempaa kielellistä kyvykkyyttä ja teoreettista tietoa kielen käytöstä. (Ks. Varis 2012: 32.) Peruskoulun alkuajoista lähtien kielentuntemuksen opetuksen tavoite on ollut selvästi sosiologisesti motivoitunut, sillä sen ensisijainen tarkoitus on kehittää taitoa käyttää kieltä eri tavoin (Vähäpassi 1980: 163–165). Variksen (2012: 32) mukaan tämä kyvykkyys jää kielentuntemuksena kuitenkin passiiviselle tasolle, joten sen hyödyntämiseen tarvitaan kielitietoisuuden piiriin kuuluvaa halua käyttää kieltä sekä ymmärrystä siitä, millä perusteella tietyt kielenkäyttötavat valitaan eri tilanteissa. Kielitietoisuus puolestaan vaatii syntyäkseen kielentuntemusta, ja nämä yhdessä toimivat edellytyksenä kielikäsitteiden muodostumiselle.

Kaikki edellä määritellyt kieleen ja sen oppimiseen ja osaamiseen liittyvät, osittain päällekkäiset käsitteet kuuluvat erottamattomasti kielitiedon opetukseen. Ennen kaikkea sosi-

aaliseksi hahmottuva kielikäsitys heijastuu opetukseen selkeimmin ja vaikuttaa sitä kautta näkyvimmin oppilaiden ajatteluun, mutta sen taustalle tarvitaan kuitenkin aina kielentuntemuksen tarjoamaa passiivista osaamista sekä kielitietoisuuden mahdollistamaa aktiivista kykyä käyttää kieltä (ks. Varis 2012: 32). Tiivistettynä kielitiedon opetuksessa pyritään siis vahvistamaan monipuolista kielellistä osaamista (kielentuntemus, sis. kieliopin), jotta voidaan käyttää kieltä (kielitietoisuus) ja ymmärtää sitä laajemmin (kielikäsitys). Mitään tasoa ei voi irrottaa kokonaisuudesta, vaan ne tukevat toisiaan ja lomittuvat luonnollisesti myös käytännön opetuksessa. Tutkimuksessani selvitän oppikirjojen tapoja johdattaa oppilas kielitiedon opiskeluun tarkastelemalla kaikkia siihen kuuluvia osatekijöitä eli millaista tietoa ja tietoisuutta kielestä kirjojen tekstit ja harjoitukset välittävät oppilaalle ja millainen kuva kielestä näiden pohjalta muodostuu.

### **2.2.2 Funktionaalisuus ja monilukutaito äidinkielen opetuksessa**

Kotimaisten kielten keskuksen *Kielitoimiston sanakirja* määrittelee *funktion* toiminnoksi, toiminnaksi tai tehtäväksi. Funktionaalinen lähestymistapa kielentutkimukseen korostaa kielenkäytön funktioita eli tehtäviä ja tavoitteita eri tilanteissa (ks. Luukka 1995: 22). Funktionaalisuus äidinkielen opetuksessa sekä oppikirjojen teksteissä ja tehtävänannoissa ei sinänsä käsitteenä juurikaan eroa kielitieteen funktionaalisuudesta, sillä molemmissa olennaista on tilanteinen toiminta, jolla on jokin tavoite eli käytännön hyöty. Tiedostan kuitenkin ristiriidan siinä, että käytän tutkimuksessani samaa käsitettä kahdessa eri tarkoituksessa, joista toisessa kyse on todella laajasta kielitieteen suuntauksesta ja toisessa taas äidinkielen opetuksessa ja oppikirjoissa käytettyjen tekstien ja harjoitusten ominaisuudesta. Funktionaalisisista tehtävistä puhuessani en siis suoraan tarkoita, että liitän ne samalla funktionaalisen kielitieteen piiriin, vaikka ne noudattaisivatkin pedagogisen kielitiedon osoittamaa linjaa, jonka taustalla vaikuttaa systeemis-funktionaalinen kieliteoria. Kun haluan analyysin yhteydessä tuoda esille funktionaalisen kielitieteen ja systeemis-funktionaalisen teorian näkökulmia, pyrin viittaamaan niihin mahdollisimman selkeästi, jotta sekaannusta ei synny.

Merja Kauppinen käyttää äidinkielen opetusta ja opetussuunnitelmia koskevissa tutkimuksissaan (2007, 2010, 2011) funktionaalisuuden käsitettä samansuuntaisesti kuin itse käytän tässä tutkimuksessa. Kauppinen kirjoittaa muun muassa, että funktionaalinen lukeminen ja muu kielenkäyttö on tarkoituksellista toimintaa, jolla on käytännön päämäärä, eikä tär-

keintä ole keskittyä oppijan kognitiivisiin prosesseihin lukutapahtuman aikana. Hänen mukaansa vaihtoehtoina on monia erilaisia lukutapoja, joista oppijan tulee valita tehtävän ja tavoitteen mukaan sopivin ja etsiä niiden suuntaamana merkityksiä lukemastaan. (Kauppinen 2010: 133–134.) Kauppinen tarkastelee tässä lukemista siis kielenkäyttötilanteena, jossa toimintaa ohjaa jokin käytännön tarkoitus, jolloin sitä voidaan pitää funktionaalisenä. Kauppisen määritelmää hyödyntäen myös Varis (2012) käyttää käsitettä oman tutkimuksensa taustoituksessa tarkastellessaan äidinkielen oppiaineen ja sosialisointin yhteyttä. Variksen (2012: 50) mukaan opetuksessa pitäisi painottaa kielenkäytön funktionaalisuutta sen sijaan, että tekstilajeja opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan pysyvinä kielellisinä tuotteina ilman, että huomioidaan niiden funktioita sosiaalisen toiminnan välineenä. Samoin kuin omassa analyysissäni, edellisiin poimintoihin sisältyy taustaoletuksena funktionaalisen kielitieteen tapa suhtautua kieleen, mutta tulkintani mukaan tutkijat viittaavat termillä kuitenkin lähinnä opetuksen tasolla ilmenevään funktionaalisuuteen, jota ei voi aina suoraan yhdistää tieteen suuntaukseen.

Funktionaalisen kielenopetuksen taustalla vaikuttaa sekä pedagogisen kielitiedon että sitä taustoittavan systeemisen funktionaalisen kieliteorian periaatteista tuttu näkemys siitä, että kielenkäyttö on ensisijaisesti sosiaalista ja kielenoppiminen vahvistaa oppijan suhdetta yhteisöön. Uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2014) funktionaalisuuden käsite mainitaan määriteltäessä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtäviä:

Opetus perustuu yhteisölliseen ja **funktionaaliseen** näkemykseen kielestä: kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä. Opetuksessa edetään portaittain oppilaiden kehitysvaiheen mukaan. (OPS 2014: 334.)

Termiä käytetään tässä viittaamaan funktionaalisen kielitieteen näkemykseen kielestä. Käsite ei siis opetussuunnitelmassa esiinny varsinaisesti opetusmenetelmiin liitettyä ominaisuutena, kuten itse sitä käytän tässä tutkielmassa. Kuitenkin jo lainauksen loppuosassa ja muualla opetussuunnitelmassa tuodaan selkeästi esille ne tavoitteet ja ominaisuudet, joita itse ymmärrän kuuluvaksi funktionaalisuuteen käytännön opetuksen tasolla. Näistä tärkeimmät sisältyvät luvussa 1.1 kokoamiini äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kannalta keskeisiin ohjeistuksiin. Seuraavaksi nostan esille oman tutkimukseni kannalta olennaisimpia kriteereitä, joiden perusteella luokittelen tutkimusaineistoni tehtäviä funktionaalisten tehtävien luokkaan. Näi-

den erottavien piirteiden joukko laajenee kuitenkin kunkin kirjasarjan harjoituksiin keskittyvissä analyysiluvuissa, joissa tuon niitä ilmi tarkemmin esimerkkien kautta.

Opetuksen ja oppimateriaalien kannalta katsottuna funktionaalisuuteen kuuluu olennaisesti toiminnallisuus. Funktionaalisuuden käsitettä ei voi kuitenkaan typistää yksinään toiminnallisuudeksi, sillä tämä ei riitä kattamaan itse toiminnan lisäksi siitä seuraavaa hyötyä tai sen erilaisia käyttötapoja oppituntien ulkopuolella. Toiminnan on siis oltava käytännöllistä ja tavoitteellista, jotta voidaan puhua funktionaalisuudesta. Funktionaalisen kielenopetuksen tavoittelema hyöty on käytännön osaaminen erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, joita oppilas kohtaa arjessaan ja myöhemmin esimerkiksi työelämässä. Samoin kuin puhuttaessa vaikkapa funktionaalisesta elintarvikkeesta sellaisena, jonka käytöllä saavutetaan jonkinlaista (tässä tapauksessa usein terveydellistä) hyötyä laajemmin kuin ainoastaan elintarvikkeen kulutus-hetkellä (ks. Aro 2004: 6), voidaan puhua funktionaalisesta kielenopetuksesta ja sen toteuttamisen avuksi kehitellyistä funktionaalisista harjoituksista, koska myös niiden tavoitteena on aiempaa laajempi ja konkreettisempi hyöty. Näistä syistä funktionaalisuuden käsite sopii parhaiten kuvaamaan toiminnallista ja tavoitteellista opetusta sekä tehtävänantoja, eikä sille ole suomen kielessä tarpeeksi kattavaa synonyymia, jota voisin tutkielmassani hyödyntää.

Opetus vaatii lähtökohdaksi käytännöllisen suhtautumisen kielen ilmiöihin ja käsitteisiin, jotta sen avulla voidaan saavuttaa myös käytännön hyötyä tuottavia tuloksia. Lapsella on luonnostaan kehittynyt ymmärrys kielen olemuksesta sen tiedon kautta, mitä kieli tekee (Rauste-von Wright ym. 2003: 50). Pedagogisen kielitiedon ja funktionaalisuuden näkökulmasta tätä intuitiivista ymmärrystä ei saa sivuuttaa opetuksessa, vaan kielen olemusta, käsitteitä ja rakenteita tulee lähestyä juurikin sen käytön kautta, joka on lapselle ennestään tutuinta aluetta. Toiminnan pohjalta kielellistä osaamista lähdetään monipuolistamaan ja tuodaan sen rinnalle vähitellen sellaista sanastoa, jonka avulla lapsi voi puhua kielestä. (Mäntylä 2004: 53.)

Todelliseen kielenkäyttöön ja aitoihin viestintätilanteisiin keskittyvässä funktionaalisessa kielenopetuksessa on olennaista korostaa sitä, että merkitysten tulkinta tapahtuu aina tilanteessa. Kielellisten vuorovaikutustilanteiden toimijat toteuttavat niin sanottuja tilanneroleja, jotka taas toimivat osana tilannekehyyksiä. Nämä ovat ihmisen mieleen hänen kokemustensa pohjalta rakentuneita malleja siitä, millaisia toimintatapoja liittyy tiettyihin tilanteisiin ja ympäristöihin. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 70.) Erilaisten kokemusten pohjalta mieleen tallen-

tuneet viitekehykset ovat luonnollisesti muuttuvia, suurelta osin kulttuurisidonnaisia ja toisaalta joskus hyvinkin yksilöllisiä. Opetuksen tärkein tehtävä on saada oppilas tietoiseksi niiden olemassaolosta ja pyrkiä osaltaan tarjoamaan oppilaalle mahdollisuuksia kehittää omia tietorakenteitaan sellaisiksi, joista hän hyötyy omassa elämässään. (Rauste-von Wright ym. 2003: 62–63, 91–95.)

Tarvetta funktionaalisen kielenopetuksen lisäämiseen voidaan perustella myös sillä, että kansainvälistyvässä maailmassa koulut ovat yhä monikielisempiä. Pelkästään suomen kieltäkin puhutaan lukemattomin eri tavoin. Minkään kielen tai sen variantin ei voi enää olettaa rajoittuvan tietylle alueelle, vaan ihmisten liikkuesssa kielimuodot leviävät ja sekoittuvat. (Ks. Nieto 2009: 17.) Erilaisten muotojen rikkaus saa opetussuunnitelman mukaan myös näkyä kouluopetuksessa, jossa kehittävää onkin pohtia kieltä erityisesti siitä näkökulmasta, millaisia erilaisia keinoja jonkin asian ilmaisemiseen voidaan käyttää (OPS 2014: 334). Eri kielimuotoja puhuvia mutta samassa sosiaalisessa ympäristössä eläviä, samaan ikäryhmään kuuluvia oppilaita yhdistävät juuri kielen käyttötarkoitukset, joita he tyypillisesti kohtaavat omassa arjessaan. Niitä hyödyntämällä opetuksen perustana siitä saadaan mahdollisimman mielekästä monia erilaisia kielimuotoja käyttävien oppijoiden kannalta.

Tämän tutkimuksen analyysissa viitataan teksti- ja tehtäväesimerkkien avulla tarkemmin siihen, mikä voisi olla nykypäivän yläkoulua käyvän oppilaan kannalta funktionaalista lähestymistä kieleen, eli millaisen kielellisen pohdinnan ja harjoittelun kautta nuori voisi saavuttaa todellista hyötyä nyt ja tulevaisuudessa. Pelkästään opetusmenetelmien näennäinen käytännönläheisyys ei riitä, vaan opettajan ja oppimateriaalien on otettava huomioon oppijoiden arjen todelliset vuorovaikutustilanteet. Tätä keskeistä tavoitetta tukevat sekä systemis-funktionaalisen kieliteorian että pedagogisen kielitiedon näkemykset, ja se on kirjoitettu selkeästi myös opetussuunnitelman perusteisiin (OPS 2014: 335). Siksi oma käsitykseni funktionaalisen opetuksesta perustuu ennen kaikkea juuri siihen, että oppilaalle tärkeät vuorovaikutustilanteet toimivat sekä opetuksen lähtökohtana että sen tavoitteena.

Oppilaan arki sisältää koulumaailman lisäksi monia muita erilaisia tilanteita ja ympäristöjä, joissa hän käyttää kieltä ja joiden vuorovaikutukseen liittyviä malleja voidaan funktionaalisen kielenopetuksen avulla kehittää. Perheen, ystävien ja harrastusten parissa tapahtuvat kielenkäyttötilanteet on varmasti kaikille tutuimpia, joten niiden pohjalta kehittyneitä malleja voidaan laajentaa muuhun käyttöön erilaisten harjoitusten avulla. Ihmissuhteet muodostuvat

ja kehittyvät vuorovaikutuksessa, ja niissä onnistuakseen ihmisellä on oltava riittävät taidot kommunikoida läheisten sekä vieraiden ihmisten kanssa. Suhteet syntyvät kasvokkaisen kommunikoinnin lisäksi yhä useammin esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, joten verkossa tapahtuvan viestinnän harjoittelu on tärkeää. Eri välineitä hyödyntävä vuorovaikutus, jolla on sama tavoite, noudattaa periaatteessa samoja mieleen rakentuneita malleja. Vuorovaikutustaitojen oppimisen tulokset ulottuvat siten laajasti erilaisiin viestintämuotoihin. Vaikka eri välineiden kautta tapahtuvan kielenkäytön erityispiirteet on hyvä tuoda opetuksessa esille, tärkeintä on kuitenkin keskittyä toiminnan tavoitteeseen eli viestinnän funktioon.

Muita oppilaan yläkoulussa ja sen jälkeisessä elämässä kohtaamia vuorovaikutustilanteita ovat esimerkiksi esiintymiseen, myöhempään opintoihin, hyvinvointiin, kansainvälistymiseen, työelämään, yhteiskunnan palveluiden käyttöön sekä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyvät tilanteet. Osaan näistä on olemassa hyvinkin tarkasti määriteltyjä, kaikille yhteisiä periaatteita, joita kielenkäyttötilanteessa tulisi noudattaa. Osa tilanteista on puolestaan vapaampia, mutta rennompikin vuorovaikutus voi vaatia harjoittelua. Opetuksen tehtävänä on käytännön harjoittelun avulla pyrkiä tarjoamaan oppilaalle riittävät valmiudet monenlaisissa tilanteissa toimimiseen, joten tällaiseen osaamiseen tähtäviä harjoituksia voidaan pitää funktionaalisina (Nikula 2010). Konkreettisen, tilanteisen kielenkäytön ohella kielellisen ajattelun kehittäminen tukee kielenkäyttötaitojen syventämistä, joten siihen pyrkivät harjoitukset menevät myös luokittelussani funktionaalisten tehtävien kategoriaan. Ajattelua tukevat tehtävät auttavat ymmärtämään kielen olemusta laajemmin ja vahvistavat muun muassa oppilaan kielitietoisuutta, joka on tärkein taustatekijä kielen aktiivisen käytön mahdollistajana (luku 2.2.1).

Funktionaalisten harjoitusten keskeiset tavoitteet liittyvät siis kielelliseen ajatteluun ja todellisen elämän kielenkäyttöön, mutta funktionaalisuuden toteutuminen vaatii tehtäviltä myös funktionaalisia työtapoja. Näitä ovat jo pedagogisen kielitiedon yhteydessä käsitellyt työskentelymuodot, joista yksi tärkeimmistä on ongelmalähtöinen keskustelu (luku 2.1.3). Leiwon (2003: 80) mukaan vain ongelmista voi syntyä tehokasta oppimiseen johtavaa keskustelua, joten opettajan ja oppimateriaalien tehtävänä on tarjota näitä ongelmia eikä esittää asioita faktoina, joita ei saisi kyseenalaistaa. Lisäksi opetustilanteissa tulee luoda autenttisen kielenkäytön harjoittelun ja analysoinnin mahdollistamiseksi aitojen kielenkäyttötilanteiden mallia noudattavia kuvitteellisia toimintaympäristöjä, joiden puitteissa vuorovaikutusta voi-

daan aktiivisesti harjoitella. Käytännössä tämä tarkoittaa mahdollisimman monien erilaisten ja oppilaan kannalta hyödyllisten tekstien tuottamisen ja tulkinnan harjoittelua.

Uuden opetussuunnitelman yleisissä laaja-alaisissa tavoitteissa mainittu monilukutaito on päivitetty ilmaus jo vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä esille nousseesta laajasta tekstikäsitteestä, jonka mukaan tekstit voivat olla esimerkiksi kirjoitettuja, puhuttuja, painettuja, audiovisuaalisia, analogisia tai digitaalisia viestejä (OPS 1994; OPS 2014: 21, 332). Jo tuolloin opetussuunnitelmassa painotettiin kieliopin käsitteiden soveltamista erilaisten tekstien ja erikseen mainittuna puhekielen tarkasteluun. Puhutun kielen merkitystä kielenopetuksessa onkin korostanut Hallidayn ohella muun muassa psykologi Lev Vygotski, jonka mukaan puhe itsessään on ihmiselle ensisijainen ilmiö suhteessa kieleen. Myös hän käsittää puheen aidoksi kieliopilliseksi ja semanttiseksi järjestelmäksi, johon kieliopin opetuksen tulisi ensisijaisesti perustua. (Vygotski [1934] 1982: 248–249.)

Uusimman opetussuunnitelman mukaan monilukutaitoa tulee edelleen tuoda näkyvämmäksi kaikkien oppiaineiden opetuksessa läpi peruskoulun, mutta erityisesti se korostuu yhä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppiaineiden tavoitteissa (OPS 2014: 21, 332–335, 521–524). Monilukutaidossa on kyse lukutaidon käsitteen aktiivisesta laajentamisesta, jota motivoi lisääntynyt tarve hallita erilaisten tekstien ja kontekstien vaatimia lukutaitoja. Se sisältää siis eri lukutaidon muodot, joita ovat esimerkiksi perinteinen kirjoitetun tekstin lukutaito, kuvanlukutaito, digitaalinen lukutaito sekä medialukutaito. Käsite ei kuitenkaan rajoitu vain lukemiseen kirjallisen viestin vastaanottajan roolissa, vaan opetukseen sisällytetään erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja käytön harjoittelua. (Kallionpää 2014: 62.) Myös tiedon hankinta, muokkaaminen, esittäminen ja arvioiminen eri muodoissaan ja erilaisia välineitä käyttäen kuuluvat monilukutaidon piiriin. Monipuolisten ja käytännönläheisten harjoitusten avulla kehitetään oppilaan valmiuksia hyödyntää tilanne- ja kulttuurisidonnaisia käytänteitä toimiessaan erilaisten tekstien kanssa. (OPS 2014: 332–335.)

Monilukutaito liittyy pedagogisen kielitiedon tekstilähtöiseen kieliopin opetukseen siten, että erilaiset tekstimuodot tarjoavat kielen tutkimiseen erilaisia alustoja, jotka antavat omat erityispiirteensä ja haasteensa kielen tarkastelulle. Kielitiedon opetteluun ja kielenkäytön harjoitteluun saadaan erilaisten tekstien avulla jännitystä ja vaihtelua, mikä motivoi oppilasta tutustumaan uusiin kielen ilmiöihin. (Leiwo 2003: 97.) Monilukutaidon tavoitteiden huomioiminen opetuksessa tekee siitä heti funktionaalisempaa jo pelkästään sen ansiosta, että



oletetusti opetuksen materiaalina käytetään autenttisia tekstejä tai vähintään opetustarkoitukseen laadittuja, mahdollisimman aidon tuntuja tekstejä. Niiden tarkastelun myötä oppilas saa käyttöönsä hyödyllisiä välineitä erilaisten tekstien tuottamiseen ja kohtaamiseen myös koulua ympäröivässä maailmassa, jossa tekstit eivät olekaan joutuneet läpäisemään opettajan tai oppimateriaalien tekijöiden seula oppilaan kehitystasoon sopivina. Kouluopetus on edelleen suurimmaksi osaksi verbaalista, mutta monilukutaidon tavoitteiden funktionaalisen toteutuksen myötä yksinkertainen verbaalinen tiedon siirtäminen opettajalta oppilaille vähenee (Leiwo 2003: 97). Näistä syistä tutkimusaineiston monilukutaitoa kehittävät tehtävät kuuluvat luokittelussani funktionaalisten tehtävien ryhmään.

### **2.2.3 Mekaanisuus ja käsitteet äidinkielen opetuksessa**

Kielenopetuksessa käsitteet ovat perinteisesti olleet keskeisessä roolissa, ja oppimateriaaleissa on aina ollut niiden ulkoa oppimiseen tähtääviä harjoituksia (Leiwo & Pöyhönen 2003: 110–113). Ulkoa opettelu on oppimisstrategiana pinnallinen, eikä siihen rohkaiseminen opetuksessa yleensä tuota tarvittavia pitkäkestoisia tuloksia (Rauste-von Wright ym. 2003: 94, 97). Funktionaalinen kielioppimalli näkee kielen avoimena ja joustavana järjestelmänä, jolloin myös kielen termit käsitetään sellaisiksi (ks. Alho & Kauppinen 2009: 9). Pedagoginen kieli-tieto ja uusi opetussuunnitelma (OPS 2014) nojaavat tähän funktionaaliseen näkemykseen kielestä, joten niiden näkökulmasta kielen käsitteiden, rakenteiden ja luokittelujen mekaaninen opettelu pysyvinä yksiköinä ei ole todellisen kielenkäytön kannalta tarkoituksenmukaista. Sen sijaan käsitteitä ja luokitteluja tärkeämpiä ovat kielelliset toiminnot, joiden kautta kielestä puhumiseen tarvittavia käsitteitä voidaan lähestyä funktionaalisemmin. Tällöin tarvittava kielitieteellinen käsitejärjestelmä on siis yksi opetuksen tavoitteista eikä sen lähtökohta. (Leiwo & Pöyhönen 2003: 112.)

Vygotskin ([1934] 1982: 153) mukaan koulun tehtävä on opettaa lapselle järjestelmällistä tieteellistä tietoa, joten tieteellisten käsitteiden ymmärryksen kehittyminen on otettava huomioon opetuksen suunnittelussa. Vygotskin laatima oppimisen lähikehityksen teoria perustuu siihen, että optimaalinen alue oppimiselle on todellisen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Käytännössä teoria korostaa siis sitä, että kasvatuksessa lapselle tulee tarjota sosiaalisesti tuetussa ympäristössä sopivan haastavia tehtäviä, jotta hän pääsee kehityksessä eteenpäin. Oman tutkimukseni kannalta näkemys on relevantti siksi, että sosiaalisesti tueksi voi-

daan nähdä ihmisten lisäksi myös oppimateriaalit. On kuitenkin huomioitava, että vaikeustasoltaan oppilaan kehitysvaiheeseen sopivien harjoitusten tulisi pedagogisen kielitiedon periaatteita noudattaakseen olla myös funktionaalisia. Lähtökohtaisesti lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvien harjoitusten avulla ei siis välttämättä päästä juurikaan eteenpäin oppilaan kehityksessä kielenkäyttäjänä, jos niiden tavoitteena on ainoastaan käsitelistöjen mekaaninen tallentaminen ilman yhteyttä käsitteiden hyödyntämiseen esimerkiksi erilaisten tekstien tarkastelussa.

Vygotski ([1934] 1982: 155–157) myöntää käsitteiksi tieteellisten termien ohella myös spontaanit käsitteet eli niin sanotut arkikäsitteet, jotka ovat lapsen todellisuutta koskevia käsitteitä, joita hän oppii kokemustensa myötä ja oman ajattelunsa tuotoksena. Pedagogisen kielitiedon kannalta keskeiset lapsen kielelliset intuitiot ovat tällaisia spontaaneja käsitteitä (Hakulinen 2008: 270). Kielelliset käsitteet kattavat kuitenkin vain pienen osan ihmisen mahdollisuuksista luokitella ympäröivää todellisuutta. Ihmisen käsitteistö muodostaa koko ajattelun perustan, ja kielen sanasto on vain murto-osa siitä, joten kielen ja ajattelun suhdetta ei voi täysin hahmottaa pelkästään kielen käsitteiden kautta (Saariluoma 1992: 80). Mielen yksiköihin eli skeemoihin perustuvat käsitejärjestelmät ovat muuttuvia ja monitasoisia sekä monin eri tavoin yhteydessä toisiinsa, joten kielellisen ajattelun tyypistäminen kielen käsitteistä riippuvaiseksi jättää huomiotta olennaisen osan muusta kielen oppimiseen ja käyttöön liittyvästä kognitiivisesta prosessoinnista (Saariluoma 1992: 84–89).

Leiwo (2003: 103) mukaan koulu huomioi helposti vain loogistieteelliset käsitejärjestelmät, vaikka pedagogisen kielitiedon näkökulmasta arkipäivän käsitejärjestelmät olisivat oppilaalle tärkeämpiä ja paremmin hyödynnettävissä funktionaalisen opetuksen lähtökohtana. Funktionaalisen kielioppimallin mukaan kielen perusyksiköistä muodostuvien kategorioiden tai käsitteiden määrittelyn sijaan kielioppi tulisikin nähdä kielenpuhujien resurssina. Sitä kautta voidaan parhaiten ymmärtää esimerkiksi eri kategorioiden toimintaa yhdessä. (Hakulinen 2008: 278.) Lapsen luontainen käsitejärjestelmä toimii pedagogisen kielitiedon näkökulmasta siis myös kieliopin opettelussa tehokkaammin kuin perinteiset luokitukset, jotka ovat kärjistään ajateltuna irrallisia todellisista viestintätilanteista ja kielenkäytöstä eivätkä kehitä lapsen tietoisuutta kielestä. Tärkeimpien kognitiivisten kieliopillisten käsitteiden, kuten sanaluokkien, opetukselle on silti selvät perusteet kielitieteessä sekä pedagogiikassa, ja erityisesti verbien asema on keskeinen kaikissa kielioppimalleissa. (Leiwo 2003: 29.) Verbin käsitteen

hahmottamisen lähtökohtana toimiikin Leiwon (2003: 104) mukaan parhaiten lapsen oma pohdinta siitä, mitä on tekeminen. Tämä on kieliopillisista käsitteistä ponnistavaan opetukseen verrattuna huomattavasti oppilaslähtöisempi tapa lähestyä kielitiedon sisältöjä.

Pedagogisen kielitiedon tavoitteiden mukaisessa opetuksessa tuodaan esille kielen kuvaamiseen käytettyjen käsitteiden ja kategorioiden prototyypisyys. Kielenopetuksessa ei siis ole syytä keskittyä pelkästään kieliopin normien ja luetteloiden mekaaniseen ulkoa opetteluun, koska kaikki käsitteet eivät ole yksiselitteisiä eikä niitä voi siksi suoraviivaisesti käyttää samoin eri tilanteissa. Sen sijaan kieliopin opetuksen tarkoitus on kehittää oppilaan kielellistä päättelykykyä, valmiuksia soveltaa tietoa sekä kykyä puhua kielestä eli kasvattaa metalingvististä osaamista. (Leiwo 2003: 14.) Käsitteitä tarvitaan näiden toimintojen avuksi, ja niistä on konkreettista hyötyä funktionaalisessa opetuksessa esimerkiksi tekstitaitojen järjestelmällisen kehittämisen apuna, mutta silloinkin lähtökohtana tulisi olla termien sijaan toiminta ja sen tarkastelu. Käsitteiden rooli on keskeinen myös muun muassa muiden kielten opiskelussa, kun niiden rakenteita verrataan kielille yhteisten kieliopillisten nimitysten avulla toisiinsa ja tietysti eniten oppilaan omaan äidinkieleen.

Pedagogisen kielitiedon näkökulmasta kieliopin käsitteiden tarkoitus on siis kerryttää sanastoa välineeksi kielellisten tuotosten tarkasteluun ja niiden analysointiin sekä toisaalta kehittää kielellisten prosessien, kuten kirjoittamisen, tietoista hallintaa, vaikkakin kirjoittamaan opitaan ensisijaisesti kirjoittamalla eikä kyseinen toiminta sinänsä vaadi käsitteiden omaksumista (Leiwo 2003: 33). Vaikka Leiwon (2003: 47) mukaan kieliopissa keskeistä on kielellinen prosessointi eikä niinkään yksityiskohtainen tieto kielestä tai kyky nimetä sen yksiköitä, hän tiedostaa myös käsitteiden tarpeellisuuden näiden prosessien jäsentämisen kannalta. Termien täydellinen sivuuttaminen äidinkielen opetuksessa ei pedagogisen kielitiedon tai opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta siis ole tarpeellista tai toivottavaa, vaan huomio tulisi kiinnittää siihen, millaisia käsitteitä opetuksessa käytetään ja millaisin menetelmin niitä opetetaan. Kyse on aiemmin opetuksessa yleisen, formalistisen kielioppimallin käsitelähtöisen lähestymistavan karsimisesta ainoastaan oppimisen kannalta oikeasti tarpeellisiin yhteyksiin ja opetuksen kehittämisestä oppilaan luontaisen kehityksen ja konkreettisen kielenkäytön kannalta mielekkäämpään suuntaan. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma tukee äidinkielen opetuksen loogista etenemistä, jossa huomioidaan myös oppilaan kehitysvaiheet (OPS 2014: 334). Eri luokka-asteille opetetavat käsitteet heijastavat kunkin ikäluokan psykologista

todellisuutta siten, että käsitteiden abstraktiotaso ja niiden opetteluun tarjottavat menetelmät vaihtelevat kehitysvaiheen mukaan (Rauste-von Wright ym. 2003: 22–26).

Funktionaaliseen näkemykseen perustuvassa kielenopetuksessa oppilas nähdään luonnostaan aktiivisena toimijana, joka kykenee itsenäiseen ajatteluun ja päämäärätietoiseen toimintaan, joten opetuksen yksinkertaistaminen käsitelähtöiseen ulkoa opetteluun tavallaan aliarvioi oppijaa. Käsitteiden oppiminen tapahtuu monen vaiheen kautta, eikä sitä voi tyypistää ilmiön nimeämiseen ja teoreettiseen selitykseen, vaikka opettaja tai oppikirjat tarjoaisivatkin havainnollistukseksi esimerkkejä. Sen sijaan kielen ilmiöitä on päästävä itse tutkimaan ja käyttämään monipuolisesti, myös virheiden kautta. Siten oppilas saa oppimisen elämyksiä ja samalla sisäistää kielen termien ja rakenteiden merkityksiä. Ensisijaiseksi opitaksi asiaksi jää toiminnan kautta saatu taito käyttää kieltä, ja käsitteen nimeäminen jää taka-alalle. (Hakulinen 2008: 272–273.) Toisaalta on huomautettava, että myös käsitteet täysin sivuuttava opetus omalla tavallaan aliarvioi oppijan ajattelutaitoja eikä luota hänen kykyynsä ymmärtää termien merkityksiä, hahmottaa niistä rakentuvia järjestelmiä tai hyödyntää niitä metalingvistisen tason pohdinnoissaan ja käytännön vuorovaikutustilanteissa. Kumpaakaan käsitteiden opetuksen mallia ei siis voi pitää yksinään toimivana. Tärkeintä on kielitiedon käsitteiden tuominen opetukseen sopivassa suhteessa siten, että oppilas parhaiten oppii häneltä vaadittavat tiedot ja taidot.

Oppimateriaalien teksteillä ja tehtävillä on erilaisia funktioita, joista yksinkertaiseen nimeämiseen ja määrittelyyn supistuvat funktiot eivät pedagogisen kielitiedon tai opetussuunnitelman (OPS 2014) funktionaalisuuden tavoitteiden näkökulmasta riitä. Tehtävät, joissa ainoa tavoite on oppia nimeämään kielen ilmiöitä ja rakenteita ilman varsinaista kokemukseen ja itsenäiseen tai kollektiiviseen pohdintaan perustuvaa tiedon rakentamista eivät Leiwon (2003: 100) mukaan ole oppilaan kannalta mielekkäitä, sillä opittu asia ei välttämättä kannata tehtävää pidemmälle muihin kielenkäyttötilanteisiin. Lisäksi muun muassa mekaaniset sanojen ja niiden osien yhdistämis- tai erottamistehtävät ilman merkitysten pohdintaa tai liittämistä laajempaan yhteyteen ovat konkreettinen esimerkki tehtävistä, jotka eivät juurikaan tarjoa välineitä oppilaan kielellisen ajattelun kehittämiseksi. Tällaisissa harjoituksissa kieli ei hahmotu oppilaalle ilmiön todellisessa laajuudessa, vaan se supistetaan tasolle, jolla ei huomioida erilaisia käyttömahdollisuuksia. Palatakseni luvussa 2.2.1 määrittelemiini kielitiedon osa-

alueisiin tällöin harjoituksessa jäädään siis kielentuntemuksen lisäämisen tasolle, koska teoreettista osaamista ei laajenneta kielitietoisuuden ja sitä kautta aktiivisen käytön piiriin.

Variksen (2012: 266–267) mukaan kirjojen välittämä oppijakuva näkyy selkeimmin juuri tehtävänannoista. Mekaanisissa tehtävissä yleensä oletetaan, että oppilaan lukutaidolle ja kielelliselle osaamiselle sopii irrallisten sanojen, rakenteiden ja lauseiden parissa työskentely laajempien tekstien sijaan. Niitäkin käytetään harjoituksissa, mutta yleensä tarkoitus on ainoastaan löytää tekstistä tiettyjä sanoja tai rakenteita, jotka erotetaan ympäristöstään piirtämällä kirjaan erilaisia merkkejä, kuten viivoja ja ympyröitä. Varsinainen tekstin tuottaminen jää usein vähemmälle, ja sille asetetaan tiukat rajat. Samaa vaikutelmaa tukevat Savolaisen (1998: 180) havainnot siitä, että monissa harjoituksissa oppilaasta tehdään ulkopuolinen tarkkailija, eikä hänelle anneta juuri mahdollisuuksia itse tutkia ja kokea opittavia asioita. Joko oppijan ei siis ajatella kykenevän aktiiviseen toimintaan tai hänen ei uskota olevan kiinnostunut aiheesta.

Työtavoiltaan mekaaniset, käsitteiden ulkoa opetteluun tähtäävät tai muuten sisällöltään käytännön kielenkäytöstä irralliset tehtävät tarjoavat myös opettajalle niukasti välineitä opetuksen funktionaaliseen toteutukseen. Niitä suosivat oppimateriaalit vaativat opettajalta enemmän työtä sekä oppituntien suunnitteluvaiheessa että niiden aikana. Jatkuva oppilaiden työskentelyn hallinta opetustilanteessa ei aina ole käytännössä mahdollista, joten opettajan työtä helpottavat oppikirjat, joiden tehtävänannot eivät kaipaa juuri erillistä ohjeistusta, lisämateriaalia tai uusien työtapojen kehittelyä, jotta harjoituksen tekemisestä ja sen purkamisesta saataisiin kaikki hyöty irti. Jos tehtävää ei kirjassa liitetä todelliseen kielenkäyttöön, yhteys on funktionaalisuuden toteutumiseksi pyrittävä silti tuomaan jollain tapaa ilmi opetustilanteessa, jotta opetus vastaisi opetussuunnitelman (OPS 2014) funktionaalisempaan kielenopetukseen tähtääviä tavoitteita.

### 3. Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimusaineistoni ja analyysissä hyödyntämäni menetelmät. Aineisto koostuu neljän eri kirjasarjan uusimmista seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista mahdollisine harjoituskirjoineen. Luvussa 3.1 kerron taustoja sille, miten ja miksi olen päätenyt tutkimuksessani juuri kyseisiin kirjoihin ja rajannut niistä tietyn osa-alueen analysoitavakseni. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa erittelen oppikirjatekstien välittämiä merkityksiä hyödyntämällä kriittistä diskurssianalyysia ja systeemis-funktionaalisen teorian mallia merkitysten ilmenemisen eritasoisista funktioista. Näitä menetelmällisiä ratkaisuja avaam luvussa 3.2.

#### 3.1 Tutkimuksen aineisto

Uusi opetussuunnitelma (OPS 2014) edellyttää myös oppimateriaalien päivittämistä uudempiin. Kirjalliset oppimateriaalit ovat niiden tekijöiden ja kustantajien opetussuunnitelmaan pohjautuvia näkemyksiä siitä, millaista painettua aineistoa opetuksen avuksi tarvitaan. Oppimateriaaleja tehdään siis lähtökohtaisesti opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden perusteella, mutta vastuu opetuksessa käytettävien kirjojen laadusta ja soveltamisesta opetuskäyttöön on niitä valitsevilla opettajilla. Oppikirjoja ei enää tarkasteta virallisesti Opetushallituksen toimesta, joten opettajan tehtäväksi jää selvittää, vastaako oppikirja opetussuunnitelman vaatimuksia. Opetuksen paradigmanmuutosten myötä vanhemmilla opettajilla ei kuitenkaan välttämättä ole tarvittavia resursseja kirjojen arviointiin pedagogisen kielitiedon näkökulmasta, eikä tähän riitä avuksi pelkkä opetussuunnitelman perusteellinen kahlaaminen. Kirjoja valitsevilla opettajilla ei myöskään aina ole riittävästi aikaa tutustua kaikkiin tarjolla oleviin materiaaleihin, joten valinnat saattavat perustua nopean silmäilyn kautta saatavaan yleisvaikutelmaan tai muihin tekijöihin, kuten kirjojen hintaan tai yleiseen mielikuvaan tietyn kustantajan materiaaleista. (Heinonen 2005: 243, 249.) Vertaileva oppikirjatutkimus voi auttaa opettajia uusien kirjojen valinnassa, joten tähän tarpeeseen pyrin vastaamaan tällä tutkimuksella ja sen aineiston suhteen tekemilläni valinnoilla.

Suomen Kustannusyhdistyksen jäsenyrityksiin kuuluu yli sata suomalaista kirjankustantajaa, jotka tuottavat yhteensä noin 80% kaupallisesti kustannetuista kirjanimikkeistä. Esimerkiksi vuonna 2016 kaikista yhdistykseen kuuluvien yritysten kustantamista kirjoista oppimateriaalien osuus oli 38,7%, ja kaikki suurimmat oppikirjakustantajat kuuluvatkin yhdis-

tyksen jäseniin. (Suomen Kustannusyhdistys 2017.) Etsiessäni vastaavaa aineistoa Tampereen yliopiston normaalikoulussa käytettävän, Otavan kustantaman *Särmä 7* -kirjan rinnalle poimin yhdistyksen jäsenyrityksistä ne, jotka jäsentietojen mukaan kustantavat peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tueksi tarkoitettuja painettuja oppimateriaaleja. Tekemäni selvityksen mukaan Suomen Kustannusyhdistyksen jäsenistä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja tarjoavat Otavan lisäksi Sanoma Pro, Edita ja Edukustannus. Halusin valita aineistooni samalle luokka-asteelle ja kohderyhmälle suunnattuja, eri kustantajien julkaisemia kirjoja, joten kysyin näiltä kustannusyhtiöiltä uusimpia versioita juuri seitsemännelle luokalle laadituista uuden opetussuunnitelman (OPS 2014) mukaisista äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista mahdollisine harjoituskirjoineen.

Tutkimusaineistonani ovat seuraavat oppikirjat: *Särmä 7: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*, *Särmä 7: Harjoituksia* (Otava), *Kärki 7: Äidinkieli ja kirjallisuus*, *Kärki 7: Harjoituksia* (Sanoma Pro), *Satakieli 7: Äidinkieli ja kirjallisuus*, *Satakieli 7: Tehtäväkirja* (Edita) sekä *Kieku 7: Äidinkieli ja kirjallisuus* (Edukustannus). Olen saanut kirjojen uusimmat painokset postitse kustantajilta vuosien 2015–2017 aikana. Muilta kustantajilta sain oppikirjan lisäksi harjoituskirjan, mutta Edukustannuksen *Kieku*-sarjan materiaaleihin ei kuulu erillistä tehtäväkirjaa, vaan oppilaan kirja sisältää tärkeimmän oppilaan käyttöön tarkoitetun teksti- ja tehtävämateriaalin. Lisäksi tarjolla on kielenhuoltoon keskittyvä harjoitusvihko *Kukkonen*, jossa ei kuitenkaan ole tutkimukseni kannalta relevanttia sisältöä, joten jätän sen aineiston ulkopuolelle.

Otavalla (*Aleksis ja Loitsu*), Sanoma Pro:lla (*Tekstitaituri*, *Aktiivi* ja *Taito*) ja Editalla (*Lentävä lause*) on tällä hetkellä valikoimissaan muitakin samalle kohderyhmälle suunnattuja kirjoja, joista useita on myös uudistettu uuden opetussuunnitelman (OPS 2014) myötä. Tutkimukseeni valikoituivat yksinkertaisesti ne kirjat, jotka kustannusyhtiöiden edustajat lähettivät minulle pyytäessäni tutkimustarkoitukseen juuri uuden opetussuunnitelman mukaan laadittuja seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja harjoituskirjoineen. Olen ottanut aineistooni mukaan jokaisen minulle lähetetyn kirjasarjan, enkä itse tehnyt valintaa saman kustannusyhtiön useamman oppikirjasarjan välillä. Valinta tutkittaviksi lähetetyistä ja sen myötä tutkimusaineistooni päätyneistä materiaaleista on siis ollut kustannusyhtiöiden edustajilla. Aineistonani on lopulta suhteellisen monipuolinen valikoima kirjoja, jotka tehty

samaan aikaan ja samaan käyttötarkoitukseen ja joita jo käytetään tai tullaan pian käyttämään opetuksessa. Mitään kirjoista ei ole vielä tutkittu ainakaan valitsemani rajauksen puitteissa.

Tutkimusaineistona käyttämieni kirjojen lisäksi opetuksen tueksi on jokaiselta kustannusyhtiöltä saatavilla muutakin kyseisiin kirjasarjoihin kuuluvaa materiaalia, kuten omia tehtäväkirjoja eriytettyä opetusta ja suomi toisena kielenä -opetusta varten, opettajan oppaita sekä erilaisia elektronisia tukimateriaaleja, jotka tosin vastaavat usein sisällöltään painettuja versioita ainakin osittain. Rajaan kuitenkin tutkimukseni yleisimpiin oppilaan itsensä käyttämiin materiaaleihin eli painettuun oppikirjaan ja yleisversioon harjoituskirjasta, ja jätän muut materiaalit aineiston ulkopuolelle. Oppikirja on perinteisesti jokaisen kirjasarjan ydin ja tärkein väline sekä opettajan että oppilaan työskentelyssä, harjoituskirja puolestaan toiseksi tärkein. Tietenkin opettajalla sekä oppilaalla on käytössään yhä enemmän sähköisiä laitteita ja materiaaleja, mutta toistaiseksi painetut oppikirjat ovat vielä yleisimpiä ja parhaiten saatavilla. (Ks. Heinonen 2005: 43, 241.)

Jokaisessa oppikirjassa on kieleen liittyvän otsikon alla noin 30–40 sivua kattava osa-alue, jonka keskeisimpänä sisältönä on suomen kielen sanojen luokittelu. Tärkeimmät sanaluokat ovat oppilaalle lähtökohtaisesti tuttuja jo alakoulusta, mutta seitsemännellä luokkasteella tarkoitus on syventää aiemmin opittua, sisäistää aihealue kokonaisuudessaan ja kehittyä tältä osin kielenkäyttäjänä. Vaikka kielitieto laajasti ymmärrettynä on jatkuvasti jollain tavalla läsnä äidinkielen opetuksessa ja oppimateriaaleissa läpi eri aihealueiden, se tulee selkeimmin näkyviin kieliopillisten sisältöjen kohdalla. Kieliopin ja kielitiedon käsitteet ovat hyvin pitkälle päällekkäisiä, ja niitä käytetään joskus ristiriitaisesti eri tutkijoiden ja mahdollisesti opettajienkin toimesta. Selvyyden vuoksi vedän analyysissäni rajan termien välille siten, että kieliopilla viitataan vain kieliopillisiin sisältöihin, joten tutkimuksen aineistossa sen piiriin kuuluu lähinnä sanaluokkien osuus jokaisessa kirjassa. Kielitieto puolestaan kattaa kieliopin lisäksi myös muita kielen ymmärtämiseen liittyviä tasoja, joista tärkeimmät olen määritellyt luvussa 2.2.1. Näiden kielitiedon eri osa-alueiden tarkastelu tuntuu mielekkäimmältä erityisesti kirjojen kieleen ja kielioppiin keskittyvien lukujen kohdalla, koska tekstit, joiden ensisijainen tarkoitus on välittää tietoa kielestä ja tuoda siihen liittyviä aiheita oppilaan tietoisuuteen, kehittävät todennäköisesti tehokkaimmin kaikkea kielellistä ajattelua ja vaikuttavat näkyvimmin oppilaan kielestä muodostamiin käsityksiin.



Rajaan tutkimukseni kirjojen kieltä käsittelevien osioiden johdantolukuihin. Edellä kuvaamieni kieleen keskittyvien, sisällöiltään suunnilleen identtisten aihealueiden löytyminen kaikista tutkimistani kirjoista tekee niiden johdantolukujen vertailusta luontevaa. Jokaisessa oppikirjassa noin yhden aukeaman mittainen johdantoluku koostuu kirjoitetusta tekstistä, kuvista ja tehtävistä. Valittu aihe esitellään oppilaalle lyhyessä tekstissä, jossa myös määritellään tärkeimmät käsitteet. Muutamien kuvien avulla aihetta pyritään lähinnä havainnollistamaan eri tavoin, eikä niiden varaan lasketa juurikaan vastuuta varsinaisesta tiedonvälityksestä. Lisäksi joissakin kirjoissa on taulukoita ja tietolaatikoita, joissa tiivistetään lyhyesti tärkeimmät mieleen painettavat asiat, sekä sarjakuvia, joiden avulla havainnollistetaan esimerkiksi huumorin keinoin joitakin olennaisia käsitteitä. Oppikirjan tekstien oheen liitettyjen tehtävien lisäksi myös harjoituskirjat tarjoavat muutaman sivun verran erilaisia harjoituksia, jotka tukevat ja syventävät aiheen opiskelua.

Tuon tutkimuksessani esille, miten tarkastelemani äidinkielen oppikirjat suhteutuvat valitsemani rajauksen osalta oppiaineelle opetussuunnitelmassa (OPS 2014) asetettuihin tavoitteisiin sekä niitä taustoittaviin näkemyksiin pedagogisesta kielitiedosta. Samalla vertaan kirjoja toisiinsa eli muihin samaan aikaan ja samaan tarkoitukseen julkaistuihin kirjoihin. En ota tutkimuksessani huomioon ajallista aspektia siinä mielessä, että lähtisin vertailemaan uusia oppikirjoja vanhoihin, vaikka tietty käsitys perinteisen kieliopin opetuksen mallia noudattavista oppikirjoista on läsnä taustalla aineistoa tarkastellessani. Myös erityisesti Variksen (2012) ja Savolaisen (1998) väitöstutkimuksiin viittaaminen paikoitellen tuo oman analyysini rinnalle näkökulmia kahden edellisen opetussuunnitelmaudistuksen (2004 ja 1994) perusteella tehdyistä oppikirjoista. Ensisijainen tarkoitukseni on kuitenkin tutkia rinnakkain mahdollisimman tuoreita oppikirjoja ja vertailla niitä toisiinsa sekä opetussuunnitelman (OPS 2014) ja pedagogisen kielitiedon tavoitteisiin, jotka koskevat yhtä lailla jokaista tutkimaani kirjaa.

Kaikki kirjat noudattavat kustantajien mukaan uusinta opetussuunnitelmaa (OPS 2014), joten ne ovat tasapuolisesti vertailtavissa keskenään ja toisaalta niiden suhteuttaminen opetussuunnitelmaan on perusteltua. Lähtökohtaisesti kirjojen voidaan siis olettaa heijastavan sisällöiltään ja työtavoiltaan opetussuunnitelmassa esitettyjä ohjeistuksia seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteista. Niistä poikkeaminen radikaalisti ei ole kovin todennäköistä, sillä koulut tuskin valitsisivat oppimateriaaleja, joita ei voisi käyttää

opetussuunnitelmaa noudattavan opetuksen apuna. (Heinonen 2005: 249.) Siten voidaan olettaa tutkimistani kirjoista löytyvän runsaasti yhtäläisyyksiä ainakin suurten linjojen osalta, mutta vertailuasetelman kannalta kiinnostavampia ovatkin syvemmän tason havainnot erilaisista tulkinnoista ja painotuksista. Opetussuunnitelman vaatimukset antavat loppujen lopuksi hyvin paljon tilaa erilaisille toteutuksille käytännön opetuksessa ja oppimateriaaleissa, joten mitä tarkemmin kirjoja tarkastellaan, sitä enemmän niistä löytyy eroavaisuuksia.

Tutkimuksen keskiössä ovat tekstien kautta välittyvät käsitykset ja tiedot kielestä sekä työtavat, joita kirjat tarjoavat oppimisen tueksi. Näihin heijastuu olennaisesti myös kuhunkin kirjaan kirjoittautunut käsitys kirjaa käyttävästä oppijasta. Jo nopean silmäilyn perusteella voi huomata, että tutkimani oppikirjat johdattavat oppilaan eri näkökulmien kautta kielitiedon konkreettisimman sisällön eli kieliopin opiskeluun. Kirjoissa on valittu erilaiset aiheet kieltä ja sanastoa koskevan osion aloitukseksi, eivätkä ne käsittele muissa yhteyksissä ainkaan kovin laajasti toistensa esittämiä sisältöjä. Olennaista on kuitenkin huomioida, ettei aineisto tähtää tyhjentävään esitykseen kielestä tai seitsemännen luokan kielitiedosta, vaan tutkimani tekstiluvut harjoituskokonaisuuksineen johdattavat sanaluokkien perusteelliseen käsittelyyn omina erillisinä kokonaisuuksinaan. Kieliosion johdantoluku, johon kaikkien kirjojen osalta rajaan tutkimukseni, toimii pohjustuksena tulevalle kielioppisisällölle mutta luo tavaltaan perustan myös laajemmin koko kirjan ja sitä hyödyntävän opetuksen kautta välittyvälle kielitiedolle.

Vaikka rajaan tutkimusaineistoni vain kieltä käsittelevän aihealueen aloittavaan lukuun tehtävineen, on saamieni tulosten perusteella siis mahdollista saada ainakin suuntaa antavaa tietoa siitä, millaisia työtapoja kirjoissa suositaan ja millaista kuvaa kielestä niissä halutaan välittää myös tutkimani johdantoluvun ulkopuolella. Näitä tuloksia opettaja voi hyödyntää vertaamalla niitä omiin käsityksiinsä kielestä, kielitiedosta ja seitsemäsluokkalaisesta nuoresta oppijana. Tutkimusaineiston tiukka rajaus mahdollistaa usean eri kustantajan keskenään vertailukelpoisen oppikirjan mukaan ottamisen, sillä yhtä montaa kokonaista kirjaa ei tämän kokoisen tutkimuksen puitteissa olisi mahdollista käsitellä kovinkaan syvällisesti. Lisäksi haluan korostaa, että aineiston rajaus on hahmoteltu ennen kuin olen saanut käsiini yhtäkään oppikirjaa, joten se on reilu ja objektiivinen.

### 3.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea asioiden ja ilmiöiden ymmärtäminen. Tutkimuksessa ei etsitä pysyvää ja ehdotonta totuutta, vaan tarkoituksena on suhteiden ja vaikutusten havaitseminen. Tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on tutustua aiempaan tutkimukseen ja tutkijana tiedostaa omat ennakkokäsitykset, jotka saattavat vaikuttaa analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91.) Tutkijan on tuotava avoimesti reflektoiden esille kaikki menetelmälliset ratkaisut ja esimerkiksi mahdolliset subjektiiviset tekijät, joilla saattaa olla enemmän tai vähemmän näkyvää vaikutusta tutkimuksen etenemisen eri vaiheisiin tai sen tuloksiin (Vilka 2005: 98). Tutkimuksessa pyritään siis läpinäkyvyyteen, jotta tuloksia voidaan pitää mahdollisimman luotettavina. Oma analyysini perustuu tulkintoihin, mutta pyrin siinä systemaattisuuteen ja objektiivisuuteen niin pitkälle kuin mahdollista. Tutkimuksen tuloksia voidaan siis pitää pätevinä, vaikka tiedostan riskin omien kokemusteni ja näkemysteni heijastumisesta tulkintoihin siten, etten sitä itse huomaa tai välttämättä osaa tuoda esille.

Tutkimani oppikirjat ovat julkaistuja kulttuurintuotteita, joita lähestyn objektiivisesti ilman valmista suhdetta mihinkään teokseen tai niiden tekijöihin. Näkökulma oppikirjojen tekstien analyysiin on ennen kaikkea siinä, mitä ne tarjoavat opetustilanteessa oppilaalle. Oppimateriaalien tutkimuksessa hyödynnetään usein oppimispsykologiaa, joka pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan ja vallitsevaan oppimiskäsitykseen (Mikkilä & Olkinuora 1995: 4). Valitsemani näkökulma oppikirjoihin oppilaan oppimisen apuvälineenä perustuu nykyään vallalla olevaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka liittyy läheisesti funktionaaliseen käsitykseen kielestä ja sen oppimisesta. Konstruktivistinen teoria pitää oppimista yksilön aktiivisuuden tuotteena. Oppilas käsittelee uutta tietoa aiemmin oppimansa pohjalta ja tavoitteisiin suuntaavan toiminnan avulla, ja oppiminen liittyy aina tilanteeseen sekä asia- ja oppimiskontekstiin. (Rauste-von Wright ym. 2003: 53–54.) Näin ollen konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii funktionaaliseen näkemykseen sosiaalisesti rakentuvasta kielestä, jonka oppiminen tapahtuu ennen kaikkea tavoitteellisen toiminnan kautta. Nämä käsitykset oppimisesta ja kielestä yhdistyvät myös pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman (OPS 2014) periaatteissa.

Yksinään oppilaan näkökulmaan rajoittuva tarkastelu olisi kuitenkin ongelmallinen lähtökohta tutkimuksen tekemiselle, joten käsittelem samalla kirjoja myös laajemmin opetuksen kannalta. Aineiston analysointi pelkästään sen kohderyhmään kuuluvan oppilaan ajatus-

maailman läpi olisi keinotekoinen ja epäluotettava asetelma, koska korkeakouluopiskelijana en varmastikaan täysin pysty enää asettumaan seitsemäsluokkalaisen nuoren asemaan ja tekemään päätelmiä tiukasti hänen kehitysvaiheelleen ominaisen ajattelun kautta. Opettajan suunnittelema opetus toimii aina välikappaleena oppikirjan ja oppilaan välillä, joten pyrin muodostamaan käsityksen siitä, miten materiaalit mahdollistavat asetettujen tavoitteiden toteuttamisen käytännön opetuksessa oppilaan kannalta tarkoituksenmukaisesti. Funktionaalisuuden toteutumista tutkittaessa juuri opetuksen toteutuksen taso on lopulta olennaisin, joten opettajan toimintaa ja hänen mahdollista tulkintaansa oppikirjojen sisällöistä ei voi jättää huomiotta. Näistä syistä viittaan analyysissäni myös opettajan mahdollisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja luokkahuonetilanteiden toteutumiseen, vaikka päähuomio tekstien ja tehtävänäntojen tarkastelussa on oppilaan näkökulmassa.

Tiettyyn tutkimustraditioon tai menetelmälliseen kehykseen sitoutuminen saattaisi rajoittaa liikaa oppikirjojen tarkastelua, kun otetaan huomioon niiden erityinen kasvatuksellinen tehtävä yhteiskunnassa. Analyysini on ennen kaikkea aineistolähtöistä oppikirjatekstien analyysia, eikä se kokonaisuutena noudata selkeästi minkään yksittäisen tutkimusmenetelmän kaavaa. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii tutkimuskohteen ymmärtämiseen, eikä varsinaista hypoteesia tarvita. Tavoitteena on luoda ymmärrettävää ja jäsenneiltyä uutta tietoa tutkimusaineiston pohjalta ja saada konkreettisia tuloksia, joita pystytään kytkemään laajempaan kontekstiin. (Vilkkä 2005: 98.) Tutkimuksessani pyrin tuomaan esille oppikirjatekstien välittämiä käsityksiä kielestä, kielitiedosta ja kirjoja käyttävästä oppijasta, eikä niihin voi päästä käsiksi pelkästään tekstien muotoon ja ilmausuttuihin merkityksiin rajoittuvan tulkinnan avulla. Sen sijaan tekstejä ja niiden ilmaisemia merkityksiä on käsiteltävä osana laajempaa sosiaalista kontekstia, jolloin apuna voidaan käyttää kriittisen diskurssianalyysin keinoja. Kriittisen diskurssianalyysin keskeisiin lähtökohtiin kuuluu juuri ajatus siitä, että kielen avulla voidaan sekä kuvata että rakentaa sosiaalista todellisuutta, mikä tekee siitä toimivan lähestymistavan oppikirjatekstien välittämien ja tuottamien käsitysten tutkimukselle. (Fairclough 1989: 23.)

Kriittisessä diskurssianalyysissä tutkittavien tekstien katsotaan luovan ja ilmaisevan merkitysjärjestelmiä, jotka ilmenevät osana sosiaalista toimintaa. Teksti nähdään yhteisön arvoihin, asenteisiin ja ideologioihin perustuvien valintojen ja luokittelujen tuloksena. Analyysillä pyritään jäljittämään systemaattisia yhteyksiä tekstin, diskurssikäytäntöjen ja sosiokulttuuristen käytäntöjen välillä. (Fairclough 1997: 50–51, 78–79.) Kriittisyys ilmenee siinä, että

analyysissa otetaan huomioon implisiittisetkin syy- ja seuraussuhteet, joita sosiaalisten käytäntöjen ja kielenkäytön taustalla voi olla. Tällöin nousee esille erityisesti kielenkäytön erotamaton yhteys vallankäyttöön. Kielenkäyttö on toimintaa, joka syntyy ympäröivässä yhteiskunnassa sekä toisaalta on osaltaan vaikuttamassa siihen. (Fairclough 1997: 75–76.) Oppikirjojen kielenkäytöstä voidaan puhua diskurssina, kun sitä tarkastellaan sosiaalisen käytännön muotona. En lähde tutkimuksessani lähtökohtaisesti erittelemään oppikirjojen tekemiseen ja käyttämiseen liittyviä valtasuhteita, mutta on hyvä pitää mielessä, että oppikirjateksteihin liittyvät vallankäytön kysymykset ovat erityisen tärkeitä kirjojen kasvatuksellisen vastuun takia. Aineistosta tekemäni havainnot liittyvät siis aina jollain tasolla myös oppikirjojen tuottamiseen ja käyttöön liittyviin valtasuhteisiin: kirjojen tekijät vaikuttavat tekstien kautta oppilaalle syntyviin käsityksiin kielestä, kielitiedosta ja itsestään oppijana, jolloin kyse on väistämättä vallankäytöstä, vaikken tätä enää erikseen analyysissa korosta.

Sekä Savolainen (1998) että Varis (2012) käyttävät oppikirjatutkimuksissaan ensisijaisena menetelmänä kriittistä diskurssianalyysia pitkälti samalla tavoin kuin itse käytän tässä tutkimuksessa. Tarkoituksena on tuoda esille oppikirjojen sosiaalista todellisuutta keskittyen erityisesti niihin käsityksiin, joita kirjoissa liitetään kieleen ja kielitietoon sekä kirjoja käyttävään oppijaan. Analyysi koostuu aineistosta tekemieni, tutkimuskysymysten kannalta olennaisten havaintojen kuvailusta, jonka myötä pääsen tarkastelemaan myös teksteistä välittyvien merkitysten mahdollisia yhteyksiä laajempiin sosiaalisiin käytänteisiin, joita teksteissä on nähtävissä. Savolaisen (1998: 17–18) tapaan tarkastelen tekstejä todellisuuden kuvaajina, mutta samalla tutkin myös niiden tapaa tuottaa todellisuutta. Tämä diskurssintutkimuksellinen näkökulma tekstien tulkintaan perustuu merkitysten muodostumisen kontekstisidonnaisuuteen sekä siihen, että kielenkäytöllä on aina seurauksia. Tekstit sisältävät implisiittisiä oletuksia ympäristöstä eli kontekstista, johon liittyvät myös kielenkäytön normit sekä tekstin tuottamisessa että vastaanottamisessa. (Fairclough 1997: 28, 50–51.)

Fairclough:n (1997: 29, 39–44, 78–81) kriittisen diskurssianalyysin malli liittyy läheisesti Hallidayn systeemis-funktionaaliseen kielioppiin (luku 2.1.1) ja sen periaatteisiin merkitysten tulkinnan tasoista. Teorian mukaisen tekstianalyysin lähtökohtana toimivat tekstien rakenteellisten piirteiden lisäksi niiden tavat luoda käsityksiä maailmasta ja ilmaista epä-todellisiakin asioita sekä erilaisia suhteita. Tekstejä tulkitaan kolmen merkitystason kokonaisuuksina:

1. tekstuaalinen funktio (tekstien kielelliset ja kerronnalliset rakenteet),
2. ideationaalinen funktio (tekstien sanoma ja merkityssisältö) ja
3. interpersoonainen funktio (asennoituminen lukijaan, tekstin henkilöiden väliin vuorovaikutukseen sekä tekstin kirjoittajan välittämään kuvaan itsestään). (Ks. *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 106.)

Nämä systeemit limittyvät toisiinsa, joten kielellisellä viestillä on samaan aikaan useita funktioita (ks. Shore 1992: 36–37). Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta eri tasoilla tehtävät valinnat pohjautuvat kielenkäyttäjän omaksumaan ideologiaan (Fairclough 1997: 29–30).

Edellä esiteltyihin funktioihin liittyen Fairclough (1997: 31) yhdistää *diskurssin* käsitteeseen kaksi merkitystä: yhtäältä sillä tarkoitetaan sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta, toisaalta sosiaalista konstruktioita eli tiedon muotoa. Ensin mainittu näkökulma liittyy diskurssin interpersoonaiseen funktioon, joka teksteissä vaikuttaa siis erityisesti suhteiden ja identiteettien rakentumiseen. Jälkimmäisestä näkökulmasta diskurssi yhdistyy ideationaaliseen funktioon, jonka kautta tekstit luovat representaatioita. Omassa analyysissäni jätän diskurssin käsitteen taka-alalle enkä pyri varsinaisesti nimeämään erilaisia nähtävissä olevia diskursseja, vaikka kriittisen diskurssianalyysin vaikutteet ovat läsnä läpi tutkimuksen. Sen sijaan systeemifunktionaalisen teorian eri funktioiden käsitteitä käytän jonkin verran apuna tuodessani esille teksteistä tekemiäni tulkintoja. Tekstien eri merkitystasoista jätän tutkimukseni analyysissä vähimmälle huomiolle tekstuaalisen funktion ja etsin ennen kaikkea interpersoonaisen ja ideationaalisen tason merkityksiä. En siis keskity juurikaan tekstien kulkuun liittyviin kielellisiin ja kerronnallisiin yksityiskohtiin, vaikka tiedostankin niiden roolin osana merkitysten muodostumista. Tekstuaalisen tason päälle rakentuvat ideationaalisen ja interpersoonaisen funktion merkitystasot ovat kuitenkin keskeisempiä ja kielikasvatuksen kannalta kiinnostavampia, kun tarkastellaan oppikirjojen välittämää kuvaa kielestä ja sen säännöistä sekä näiden siirtämistä käytännön tasolle erilaisten harjoitusten avulla. Ideationaalinen funktio liittyy siis tekstien ideologisiin viesteihin ja interpersoonainen funktio kielenkäytön sosiaaliseen luonteeseen, ja näitä kahta pidetäänkin yleensä tärkeimpinä merkitystasoina koko systeemifunktionaalisen teorian näkökulmasta. (Ks. Luukka 1995: 24; Shore 2014: 53–61.) Siksi niiden painottaminen myös tämän tutkimuksen analyysissä on perusteltua.

Oppikirjojen välittämää, tiettyyn ideologiaan perustuvaa kielikäsitteistä tutkiessani ideationaalisen funktion taso nousee keskeiseksi, sillä kollektiiviseksi hahmottuva kielikäsite on luettavissa juuri tekstin sanomasta ja merkityssisällöistä käsin. Tätä tarkastelen etsimällä

johdantolukujen teksteistä eksplisiittisiä ja implisiittisiä viittauksia kieleen sekä asenteisiin kieltä ja sen käyttöä, oppimista ja opetusta kohtaan. Teksteillä tarkoitan kaikkea kirjoitettua tekstiä sekä kuvia, jotka sisältyvät rajaamaani aineistoon. Yksinkertaistaen voidaan ajatella, että pinnallisesti oppikirjatekstit kuvaavat kieltä ja sen käyttöä, mutta samalla ne rakentavat käsityksiä kielestä ja sen käyttäjästä. Näin oppikirjat tuottavat eri tasoilla välittyvien merkitysten kautta myös kehystä äidinkielen oppiaineelle. (Fairclough 1997: 78–85.)

Kuten Variksen väitöstutkimuksessa *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa* (2012: 19) tutkimukseni analyysin taustalla vaikuttaa käsitys siitä, että systeemisen-funktionaalisen mallin interpersoonaisen funktion taso tuo kirjoihin oletetun oppijan, jonka ominaisuudet heijastuvat kirjojen teksteihin ja harjoituksiin. Variksen (2012: 11) tapaan tutkin kirjojen sisältöjä ja tehtäviä eritellessäni myös niiden välittämää oppijakuvaa, joka sisältää esimerkiksi käsityksiä siitä, millaisen esitystavan kirjojen tekijät olettavat toimivan yläkoulussa ja millaisten asioiden katsotaan kiinnostavan kohderyhmään kuuluvia oppilaita. (Varis 2012: 19; *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 106.) Kirjoihin valitut aiheet, viestinnälliset esitystavat ja harjoitusmuodot kertovat muun muassa oppilaan aktiivisuuteen tai passiivisuuteen, kiinnostuksenkohteisiin, motivaatioon, oppimis- ja ajattelukykyyn sekä metalingvistisen kehityksen tasoon liittyvistä käsityksistä. Myös oppikirjoihin kirjoittautuva kielikäsitys perustuu pohjimmiltaan siihen, millaista kuvaa kielestä oletetulle oppijalle koetaan tarpeelliseksi välittää (Varis 2012: 193–194). Interpersoonaisen funktion kautta voidaan tarkastella eri toimijoiden välisten suhteiden lisäksi myös itse puheenaiheiden ja kielellisten viestien suhdetta niiden lähettäjään sekä vastaanottajaan. Teksti käyttää valtaa, luo identiteettejä ja välittää arvoja, asenteita ja tunteita sekä vaikuttaa toimijoiden käyttäytymiseen. (Fairclough 1997: 75–79.)

Analyysin tuloksia kootessani en koe tarpeelliseksi noudattaa mitään valmiita kaavoja tai kategorioita, vaan tekstien erittely ja tehtävien luokittelu pohjautuvat ennen kaikkea pedagogisen kielitiedon (luku 2.1) sekä opetussuunnitelman (OPS 2014, luku 1.1) tavoitteissa korostuvaan pyrkimykseen kohti toiminnallisempaa ja tavoitteellisempaa opetusta, joka liittää aiempaa läheisemmin oppilaan omaan elämään ja arjen kielenkäyttötilanteissa tarvittaviin taitoihin. Tehtäviä analysoidessani etsin aineistosta näitä tavoitteita vastaavia harjoituksia ja erittelen niiden sisältöjä sekä piirteitä, joiden perusteella jokin tehtävä on tyypiltään funktionaalinen. Tavoitteita pääosin noudattavien tehtävien kontrastiksi kerään aineistosta harjoituksia, jotka ovat tyypiltään kaavamaisempia tai keskittyvät kielen todellisen käytön sijaan

kieliopillisiin käsitteisiin tai rakenteisiin. Tehtävätyyppien keskeisimmät piirteet olen eritellyt aiemmin luvuissa 2.2.2 ja 2.2.3. Jotta tutkimukseni tulokset tältä osin hahmottuisivat mahdollisimman selkeästi, lasken jokaisen oppikirjasarjan kohdalla kieliosion johdantoluvun oheen liitettyjen harjoitusten kokonaismäärän ja esitän oman päätelmäni siitä, kuinka moni niistä kuuluu analyysin perusteella funktionaalisten tehtävien ja kuinka moni mekaanisten tehtävien ryhmään.

Tutkin siis oppikirjoja painottaen laadullista otetta, mutta koska tutkimusaineisto mahdollistaa harjoitustehtävien osalta myös määrällisen tutkimusotteen, huomioin senkin analyysissäni. Sen tarkoitus on kuitenkin vain tukea laadullisen analyysin kautta muodostuvaa kokonaiskuvaa tutkimusaineistosta, eikä pyrkimyksenäni ole tuottaa määrällisiä totuuksia. Omaan tulkintaani pohjautuva harjoitusten jakaminen kahteen tehtävätyyppiin ei perustu mihinkään yleisiin tieteellisiin kategorioihin eikä ole mitenkään absoluuttinen. Kaikkia aineiston harjoituksia ei ole välttämätöntä tai edes mahdollista jakaa kahteen täysin vastakkaiseen kategoriaan, vaikka valtaosan kohdalla tämä onnistuu. Yksittäisillä vaikeasti määriteltävillä tapauksilla ei juuri ole vaikutusta tutkimukseni loppupäätelmiin tai niiden luotettavuuteen, sillä painotus on tehtävien määrien laskemisen sijaan laadullisessa analyysissä, jonka avulla pyritään hahmottamaan laajempia kokonaisuuksia. Tärkeintä on muodostaa kokonaiskäsitteistö kirjojen painottamista tehtävätyypeistä ja eritellä tyypillisiä tehtäväesimerkkejä, joihin kategorioiden välille sijoittuvat harjoitukset eivät yleensä kuulu. Laadullisen analyysin tueksi esittämiäni laskelmien tarkoitus on antaa suuntaa antavaa tietoa eri tehtävätyyppien yleisyydestä tutkimissani kirjoissa ainakin valitsemani rajauksen osalta ja mahdollisesti myös laajemmin. Samalla laskelmat havainnollistavat konkreettisemmin sitä, kuinka kirjat suhteutuvat harjoitustehtävien osalta opetussuunnitelman (OPS 2014) tavoitteisiin.



## 4. Johdatus kielitiedon opiskeluun seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Kuten toin esille aineiston esittelyn yhteydessä luvussa 3.1, tutkimani oppikirjat johdattavat oppilaan eri näkökulmien kautta kielitiedon opiskeluun. Luvussa 4. analysoin *Särmä 7-*, *Kärki 7-*, *Satakieli 7-* sekä *Kieku 7* -oppikirjoja omina kokonaisuuksinaan. Tarkastelen kieliosioiden johdantolukujen aiheita, tekstejä ja tehtäviä sekä niiden kautta välittyviä käsityksiä kielestä, kielitiedosta ja kirjaa käyttävästä oppijasta. Tutkin tekstien ja tehtävänäntöjen asiasisältöä, tarkoitusta ja toimivuutta ennen kaikkea pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman tavoitteiden näkökulmasta.

### 4.1 *Särmä 7* ja monikäyttöinen kieli

*Särmä 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjan otsikolla ”Kieli” nimetyn aihealueen johdantoluku (*Särmä 7*: 84–85) lähestyy kieltä ennen kaikkea ajattelun mahdollistajana sekä vuorovaikutuksen välineenä, jota voidaan käyttää lukuisin eri tavoin. Tarkastelen ensin johdantoluvun tekstejä alaluvussa 4.1.1. Sen jälkeen siirryn oppikirjojen tekstien yhteyteen liitettyjen sekä erilliseen *Särmä 7 Harjoituksia* -kirjaan painettujen tehtävien (*Särmä 7 Harjoituksia*: 46–47) analyysiin toisessa alaluvussa 4.1.2.

#### 4.1.1 *Särmä 7*: Kieli on monipuolinen työkalu

*Särmä 7* -oppikirjan sanaluokkiin ja kielenhuoltoon painottuvan kieliosion johdantoluku (*Särmä 7*: 84–85) alkaa otsikolla ”Kieli on monipuolinen työkalu”, joka lupaa toiminnallista kieliopin käsittelyä, jonka tavoitteena on oppia käyttämään tehokkaasti kielen eri ilmauksia ja rakenteita. Tekstin ensimmäisessä virkkeessä luetellaan erilaisia toimintoja, kuten menneisyyteen ja tulevaisuuteen viittaaminen, taiteen luominen ja tunteiden osoittaminen, joissa ihmisen käyttää yleensä apunaan kieltä.

(1) Todennäköisesti on mahdotonta elää edes päivää ilman, että käyttäisi lainkaan kieltä. Osa ajatuksista muotoutuu väistämättä sanoiksi, vaikka ei lausuisikaan niitä ääneen. Kielen avulla olemme myös vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (*Särmä 7*: 84.)

Teksti painottaa kielen merkitystä erityisesti yksilön ajattelun ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen välineenä. Tällaisen kielikäsitteiden välittyminen oppikirjan tekstistä tukee ajattelutaitojen kehittämisen sekä vuorovaikutustaitojen monipuolistamisen tavoitteita, jotka korostuvat opetussuunnitelmassa erityisesti yläkoulun äidinkielen opetuksen keskeisimpinä taidollisina tavoitteina. Käytännön viestintäosaamisen kehittämistä tuetaan ja siihen motivoidaan parhaiten osoittamalla opetuksessa, että vuorovaikutus on tärkeä osa kielen kokonaisuutta. (OPS 2014: 332–335.)

Varis (2012: 264) tuo väitöstutkimuksessaan esille, ettei hänen tarkastelemissaan, vuonna 2008 käytössä olleissa yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa opeteta lainkaan kielenkäytön funktioita. Hänen mukaansa niiden poissulkeminen perustuu oppikirjoihin kirjoittautuneeseen käsitykseen tyypillisestä oppijasta, jota ei yksinkertaisesti kiinnosta erilaiset tavat ja resurssit käyttää kieltä. Tällainen oppijakuva saa oppimateriaalin vähättelemään oppilasta kielenkäyttäjänä, eikä hänelle käytännössä tarjota edes mahdollisuutta innostua oman kielellisen osaamisensa kehittämisestä monipuolisemmaksi. *Särmä 7* -kirjan kieliosion johdantolukuun valittu käytännönläheinen näkökulma sen sijaan asettaa etusijalle juuri kielen monipuolisten merkitystasojen ja käyttömahdollisuuksien tuomisen oppilaan tietoisuuteen. Vaikkei tekstissä käytetä varsinaista *funktion* käsitettä, siitä välittyy kuva kielestä funktionaalisenä ilmiönä, johon tutustumisesta on oppilaalle todellista hyötyä. Kirjan oletettu oppija kykenee suhtautumaan aiheeseen mielenkiinnolla, eikä hänen kielellistä ajatteluaan rajoiteta tekstissä jo ennakkoon sen oletuksen perusteella, että asenne olisi negatiivinen.

Seuraavaksi *Särmä 7* -oppikirjan sivulla 84 listataan kielen sanojen erilaisia tehtäviä ranskalaisilla viivoilla siten, että jokainen kohta kertoo lyhyesti yhden sanaluokan yleisimmän käyttötarkoituksen ja kahdesta kolmeen esimerkkiä, mutta sanaluokkia ei vielä nimetä. Tämä on vastoin perinteistä, formalistista lähestymistapaa, jossa kieliopillisiin luokitteluihin tutustutaan käsitteiden nimeämisen kautta. Näin oppilaan omalle ajattelulle annetaan enemmän tilaa sen sijaan, että olisi mekaanisesti heti opetettava lista kielioppitermejä. Metakieli on tietysti pedagogisen kielitiedonkin kannalta yhä tärkeä väline elävän kielenkäytön tutkimiseen ja siitä puhumiseen, mutta sitä ei tulisi käyttää opetuksen lähtökohtana, joten kirja jättää tässä kohtaa perustellusti käsitteet opeteltavaksi myöhemmin. Oppikirjan järjestys, jossa sanastoon ja sen luokitteluun liittyvien käsitteiden opetteluun edetään vasta kielen olemuksen ja käyttötarkoitusten pohdinnan jälkeen on siten linjassa pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman suo-

siman funktionaalisen kielikäsitteen kanssa. (Mäntylä 2004: 53; *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137; OPS 2014: 334.)

Alun kielen olemuksen kuvailun jälkeen sanaluokkiin johdattelevassa tekstiluvussa pysytään pitkälti sanaston tason esimerkeissä. Toinen tekstikappale on otsikoitu ”Sanoja joka tilanteeseen”. Siinä käsitellään sanojen merkityksiä ja mahdollista monimerkityksisyyttä *synonyymien* käsitteen (tekstissä lihavoituna) määrittelyn sekä muutaman sitä havainnollistavan adjektiivivi- ja substantiiviparin avulla. Heti korostetaan kuitenkin sitä, etteivät synonyymeina pidetyt sanat useinkaan ole sävyiltään yhteneviä, eikä niitä siksi voi ihan huoletta käyttää samalla tavoin.

(2) Vaikka *rakki* ja *hauva* tarkoittavat kumpikin koiraa, ei ole sama, kumpaa sanoista käytetään. (*Särmä* 7: 84.)

Näkökulma jatkuu vahvasti käytännöllisenä, ja kieltä ja sen sanastoa käsitellään pedagogisen kielitiedon pyrkimyksiä noudattaen aidon kielenkäytön kautta (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 138). Tekstissä tuodaan esille, että sanoilla on varsinaisten merkitysten ohella usein myös lisämerkityksiä. Niiden olemassaolon tiedostaminen voi auttaa oppilasta ymmärtämään, mistä hänen tavallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtaamansa mahdolliset ristiriidat ja ongelmatilanteet saattavat johtua ja miksi tietty sana ei tyyliltään sovi käytettäväksi vaikkapa virallisissa yhteyksissä. *Varsinaisen merkityksen* ja *lisämerkitysten* käsitteet on synonyymien käsitteen tavoin tekstissä lihavoitu, mikä ohjaa kiinnittämään ilmiöön erityistä huomiota.

Toinen esimerkki sanojen monista merkityksistä perustuu *kävellä*-verbiin. Kirjaan on listattu viisi muuta jaloin liikkumista tarkoittavaa verbiä, jotka ovat kaikki merkitykseltään erilaisia. Nämä merkitykset on tuotu näkyviksi täydentämällä *kävellä*-verbiä erilaisten tapaa ilmaisevien adverbilausekkeiden avulla.

(3) — *hiipiä*: kävellä mahdollisimman hiljaisesti  
 — *harppoa*: kävellä pitkin askelin  
 — *kipittää*: kävellä nopeasti pienin askelin  
 — *nilkuttaa*: kävellä ontuen  
 — *laahustaa*: kävellä hitaasti laahaavin askelin. (*Särmä* 7: 84.)

Oppilaalla itsellään aktiivisesti käytössä oleva *kävellä*-verbi ja sen sävyiltään hyvin erilaiset synonyymit havainnollistavat kielen monivivahteisuutta. Samalla oppilas voi huomata esimerkkien kautta, että sanojen valinnalla on viestinnän onnistumisen ja merkitysten siirtämisen kannalta ratkaiseva merkitys, eikä esimerkiksi välitunnille *kipittäminen* näytä tai tunnu samalta kuin sinne *laahustaminen*. Opetussuunnitelman tavoitteissa korostetaan erilaisten tilanteista kielenkäyttötavoista ja ilmaisujen tyyllillisistä eroista tiedostamisen tärkeyttä (OPS 2014: 335). Tätä pyrkimystä taustoittaa osuvasti kielen funktioihin perustuvan systeemisen funktionaalisen kieliteorian näkemys siitä, että kielenkäyttö perustuu aina useilla eri merkitystasolla tehtäviin valintoihin (Luukka 1995: 23–25). Opetuksen tulee näin ollen auttaa oppilasta ymmärtämään, että kielellisten valintojen taustalla on moninaisia syitä, joita tulee ottaa huomioon käytettäessä kieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. *Särmä 7* -oppikirjan kieliosion johdantoluvussa tämä tavoite tuodaan näkyväksi tutustuttamalla oppilas synonyymien käsitteeseen, jonka myötä hän voi oppia havaitsemaan myös hienovaraisia eroja sanojen merkityksissä.

Sivun alalaidassa on vielä muusta tekstistä punaisella taustavärillä erottuva osuus, joka kokoaa perinteisen tietolaatikkotiivistelmän tapaan muutamalla ranskalaisella viivalla koko johdantoluvun ydinsisällön. ”Muista!”-otsikolla alkava tiiviisti muotoiltu teksti on helppo lukea pikaisesti yhdellä silmäyksellä, jolloin se toimii tehokkaasti ja voi painua oppilaan mieleen myös visuaalisena elementtinä, mikä tukee asian mieleen palauttamista myöhemmin (Rauste-von Wright ym. 2003: 116).

#### (4) Muista!

- Ihminen tarvitsee kieltä ajatteluun ja vuorovaikutukseen.
- Synonyymit ovat sanoja, jotka tarkoittavat samaa asiaa. (*Särmä 7*: 84.)

Ensimmäinen kohta muistuttaa kielen korvaamattomuudesta ihmiselle tärkeimpien kognitiivisten toimintojen välineenä. Teksti voi motivoida oppilasta kielellisten taitojen aktiiviseen kehittämiseen äidinkielen oppiaineen piirissä sekä laajemmin erilaisissa yhteyksissä myös koulun ulkopuolella. Lopuksi pyritään vielä juurruttamaan oppilaan mieleen tekstissä esitelty synonyymien käsite ja sen määritelmä tulevaa kielitiedon opiskelua varten.

Oppikirjojen tapa muistuttaa oppilasta monista asioista nousee esille myös Savolaisen tutkimuksessa, jonka aineisto koostuu 1990-luvulla käytössä olleista ala- ja yläkoulun äi-

dinkielen oppikirjoista. Savolaisen (1998: 87) mukaan jo tuolloin oppiteksteissä on lähtökohdaisesti pyritty suhtautumaan oppilaaseen ympäröivästä maailmasta ja sen ilmiöistä kiinnostuneena aktiivisena toimijana, joka pystyy itsenäiseen ajatteluun. Silti hänen tutkimansa kirjat esittävät *Särmä 7* -kirjan tapaan muistilappuja jäljittelevien tietolaatikoiden muodossa erinäisiä huomautuksia ja kommentteja, jotka oppilaan tulisi erityisesti panna merkille aihetta opiskellessaan. Toistuva muistuttaminen kertoo Savolaisen (1998: 87–89) mukaan oppikirjan pyrkimyksestä kontrolloida oppilasta ja hänen oppimistaan. Kirja ei näytä tällöin luottavan oppilaan omiin kykyihin löytää esitetyistä sisällöistä olennaisimmat ja painaa ne mieleensä jatkoa ajatellen, mikä viestii teksteihin kirjoittautuneen oletetun oppijan hajamielisuudesta. *Särmä 7* -oppikirjan jokainen luku sisältää oman ”Muista!”-tiivistelmänsä, joten kyseessä on läpi kirjan toistuva didaktinen ratkaisu. Muusta tekstistä välittyvä oppijakuva on kuitenkin hajamielisen sijaan suhteellisen omatoiminen ja aktiivinen, joten muistilaatikot toimivat todennäköisesti lähinnä visuaalisena keinona tehostamassa oppimista.

#### 4.1.2 *Särmä 7*: Harjoitukset

*Särmä 7* -oppikirjan kieliosion johdantoluvun (*Särmä 7*: 84–85) yhteydessä on kahdeksan tehtävää, joista neljä voidaan karkeasti luokitella funktionaaliseksi (luku 2.2.2). Loput neljä tehtävänantoa ovat pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman (OPS 2014) käytännönläheisen kielenoppimisen tavoitteista poiketen selvästi perinteistä mallia noudattavia ja perusluonteeltaan mekaanisia (luku 2.2.3). Näiden lisäksi harjoituskirjassa on omistettu yksi kokonainen aukeama johdantoluvun aiheeseen liittyville tehtäville, joita ei ole numeroitu, mutta ne voidaan hahmottaa seitsemäksi erilliseksi tehtävänannoksi. Nämä puolestaan sijoittuvat kaikki luokittelussani funktionaaliin tehtäviin, joten tutkimusaineiston rajauksen osalta kokonaiskuva *Särmä 7* -kirjojen harjoituksista muodostuu enimmäkseen funktionaaliseksi. Opetussuunnitelman painottamaa ja funktionaalisuuden kannalta keskeistä monilukutaitoa kehittäviä piirteitä on kuitenkin kaikista viidestätoista tehtävästä vain kahdessa, joista molemmissa havainnoidaan sarjakuvan muodossa esitettyjä vuorovaikutustilanteita (*Särmä 7*: 85; *Särmä 7 Harjoituksia*: 47).

*Särmä 7* -oppikirjan sivulla 85 tehtävä 2. kehottaa oppilasta tutustumaan edellisen sivun tekstiin ja määrittelemään sen pohjalta synonyymien merkitystä ja keksimään esimerkke-

jä. Tehtävä 3. jatkaa esittämällä kolme tavallista verbiä, joille tulisi keksiä synonyymeja, kun taas tehtävässä 4. pitää selittää hyppimistä kuvaavien verbien merkityseroja.

(5) 2. Lue sivu 84.

- a. Mitä tarkoittaa *synonyymi*?
- b. Keksi viisi esimerkkiä synonyymeista.

3. Keksi synonyymeja verbeille *nauraa*, *puhua* ja *laulaa*.

Malli: *syödä*= *ruokailla*, *ahmia*, *lusikoida*, *hotkaista*, *napostella*

4. Selitä, miten seuraavat verbit eroavat toisistaan: *hypätä*, *hyppiä*, *hypähdellä*, *hypellä*, *hyppelehtiä*. (*Särmä 7 Harjoituksia*: 85.)

Nämä ovat perinteisiä tehtävätyyppejä, joita on yleisesti käytetty äidinkielen sekä vieraiden kielten oppikirjoissa synonyymien käsitteen havainnollistamiseksi ja aktivoimiseksi. Vaikka harjoitukset vaativat mielikuvitusta ja monipuolista sanavarastoa, tehtävissä 2. ja 3. kyse on suhteellisen mekaanisesta tavasta tuottaa sanalistoja, joita ei tässä yhteydessä ainakaan oppikirjan toimesta liitetä aitoihin kielenkäyttötilanteisiin. Tehtävä 4. vetoaa oppilaan kykyyn havaita ja selittää yhtäläisyyksiä ja eroja samasta vartalosta johdettujen verbien merkityksissä. Harjoitus haastaa edellisiä enemmän oppilaan kielellistä ajattelua, mutta kovin kehittäviin pohdintoihin ei tehtävän puitteissa välttämättä päästä.

Edellä esiteltyjä mekaanisia harjoituksia lukuun ottamatta *Särmä 7* -kirjojen kieliosion johdantoluvun tehtävät ovat määritelmäni mukaan funktionaalisia. Oppikirjan ensimmäinen tehtävä haastaa oppilaan ajattelemaan ilman kieltä, joten harjoitus tukee johdantoluvun tekstissä (luku 4.1.1) esitettyä väitettä siitä, ettei se oikeastaan ole mahdollista.

(6) 1. Tarvitsetko ajatteluun aina sanoja? Koeta ajatella viime viikonloppua ilman kieltä. (*Särmä 7*: 85.)

Tehtävä on oikeastaan tarkoitettu toteutettavaksi ennen tekstin lukemista, johon ohjeistetaan vasta seuraavassa synonyymien käsitteeseen keskittyvässä tehtävässä 2. Oppilas saa itse ensin todeta ajatusleikin avulla kielen välttämättömyyden. Pedagogisen kielitiedon sekä opetusmuunnitelman periaatteisiin kuuluu oppilaan oman kokemuksen hyödyntäminen opetusme-

netelmissä, eikä kokemuksellisuuden voimaa oppimisprosessissa tulisi siis väheksyä supistamalla opetusta käsitelähtöiseksi tiedonsiirroksi, jossa oppilaan rooliksi jää ainoastaan tiedon vastaanottaminen (OPS 2014: 335; Leiwo & Pöyhönen 2003: 110–113). Vaikka esimerkin (6) tehtävä 1. ei vielä ohjaa muuhun kuin melko abstraktin tason havaintoon kielen korvaamattomuudesta, ajattelukin on aktiivista toimintaa, ja tehtävän tuottama kokemus sen mahdottomuudesta voi olla hyvin konkreettinen.

*Särmä 7* -oppikirjan tehtävät 5. ja 6. liittyvät yhteen. Tehtävä 5. on yksinään mekaaninen, sillä siinä tavoitteena on tehtävän 3. tapaan ainoastaan tuottaa synonyymeja valmiiksi annetuille sanoille. Tehtävänannossa määritelty aikarajoitus luo kiireen tuntua ja aiheuttaa paineen saada ajatukset juoksemaan nopeasti ja tehokkaasti. Parin kanssa toteutettavan tehtävän onnistumiseen tarvittavia ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja, kuten kykyä kuunnella toista, keskittyä ja tehdä nopeita yhteisiä ratkaisuja, edellytetään myös oppilaalle tutuissa arjen tilanteissa, joten pedagogisesta näkökulmasta harjoituksen hyödyt ulottuvat myös kouluopetuksen ulkopuolelle. Opetussuunnitelmassa keskeistä vuorovaikutustaitojen kehittämisen tavoitetta (OPS 2014: 332) voidaankin oppimateriaaleissa tukea jo pelkästään ryhmätyöskentelyyn kannustavilla tehtävänannoilla, vaikka tehtävä muuten jäisi funktionaalisuuden osalta vajaaksi.

(7) 5. Keksikää pareittain viidessä minuutissa mahdollisimman paljon synonyymeja sanoille

a. *tyttö* b. *poika* c. *hevonen* d. *ruoka*.

6. Mitkä tehtävässä 5 keksimistänne sanoista voisivat olla käytössä

a. terveystiedon tai biologian oppikirjassa

b. kavereiden kesken puhuttaessa? (*Särmä 7*: 85.)

Tehtävässä 5. keksittyjä sanoja ja niiden mahdollista käyttöä tarkastellaan yhteisesti tehtävässä 6., joka sitoo synonyymien ja niiden merkitysten pohdinnan oppilaan oman arjen kielenkäyttötilanteisiin, mikä laajentaa myös harjoituksen varsinaisen kielellisen sisällön edellistä funktionaalisemmaksi. Tehtävänanto pyytää sijoittamaan kerättyjä synonyymeja kahteen eri yhteyteen sopiviksi. Kyseiset kontekstit, oppikirja ja juttelu kavereiden kanssa, ovat oppilaalle tuttuja mutta eroavat kielenkäyttötavoiltaan selvästi toisistaan. Sanojen jaottelu auttaa oppilasta tiedostamaan kielenkäytön tilanteisia vaatimuksia sekä niitä hienovaraisempiakin merkityseroja, joihin myös hänen omat, usein intuitiivisesti tehtävät sanavalintansa perustuvat.

Edellisen esimerkin (7) tehtävän 6. tapaan myös muut kolme *Särmä 7* -oppikirjan tehtävää perustuvat kielenkäytön tilanteisuuteen. Kyseinen lähestymistapa kielen sanastoon vastaa systeemis-funktionaalisen teorian näkemystä siitä, että kieli saa funktionsa ja merkityksensä aina kontekstissa, eikä niitä siksi ole syytä käsitellä toisistaan irrallisina (Shore 1992: 34–35). Harjoituksilla tähdätään luultavasti siihen, että oppilas oppii erottamaan toisistaan puhe- ja kirjakielen sopivat sanat ja huomaamaan periaatteessa samaa tarkoittavien sanojen merkitys- ja sävyeroja, joilla on ratkaiseva rooli viestinnän onnistumisessa.

Savolaisen (1998: 138) mukaan arkipuheen tutkimus on oppilasta kiinnostavaa kielitiedon aluetta, mutta sitä ei vielä hänen tutkimusaineistonsa oppikirjoissa tuoda opeteltavaksi sisällöksi kirjakielen rinnalle. Sen sijaan uuden *Särmä 7* -kirjan kieliosion johdantoluvun tehtävistä heijastuu kuva oletetusta oppijasta, jonka ominaisuuksiin kuuluu kiinnostunut ja arvostava suhtautuminen puheeseen kielimuotona, joka ei ole enää toissijainen verrattuna kirjoitettuun kieleen edes kouluopetuksen kontekstissa. Systeemis-funktionaalisen kieliteorian keskeisiin lähtökohtiin kuuluva käsitys puheesta autenttisimpana kohteena kielen tarkastelulle näkyikin aiempaa selkeämmin opetussuunnitelmassa, jonka kautta näkemys välittyy myös oppikirjoihin. (OPS 2014: 334–335; *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 50–51.)

Sanojen merkitysten ja käyttötapojen eroihin keskittyvien tehtävien myötä opetustilanteessa voi syntyä ongelmälähtöistä keskustelua esimerkiksi käytöltään vakiintumattomien tai merkitykseltään monitulkintaisten sanojen osoittautuessa hankaliksi luokitella valmiiksi annettuihin tilannekonteksteihin. Luonnollisen kielenkäytön tapaan myöskään näihin tehtävien esittämiin tapauksiin ei aina ole olemassa itsestään selvää ratkaisua. Pedagogisen kielitiedon kannalta hedelmällisintä onkin itse keskustelu, jonka kautta oppilaalle syntyy käsitys kielen joustavuudesta sekä ymmärrys siitä, että erilaisten sanojen käyttöä määrittävien normien kyseenalaistaminen on sallittua ja jopa toivottavaa. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 50–51; Leivo 2003: 80.)

Toinen *Särmä 7* -kirjan kieliosion johdantoluvun harjoituksissa toistuva elementti on kielen sanastoon liittyvien affektioiden tuominen oppilaan tietoisuuteen. *Särmä 7 Harjoituksia* -kirjan neljännessä tehtävässä tarkastellaan tiettyjen sanojen käyttämisen, kuulemisen tai lukemisen synnyttämiä negatiivisia tunnereaktioita. Sanat ovat puhekielisiä, ja niihin yhdistyvät tunnereaktiot koetaan siis useimmiten vuorovaikutustilanteissa, kun toinen osapuoli käyt-



tää jotakin näistä sanoista puheessa tai esimerkiksi nettikeskustelussa, joka on nykypäivänä otollinen ympäristö mielipiteitä herättävien uudissanojen esiintymiselle.

(8) Ympyröi inhokkisanoiksi luokitelluista sanoista kolme ällöttävintä.

Kirjoita viivoille kaksi omaa inhokkisanaasi.

*ylläripylläri, männävuonna, ihqudaa, jaxuhali, äippä, loppupeleissä, broisku, parhautta.* (Särmä 7 Harjoituksia: 47.)

Tehtävään valittujen puhekielisten ilmausten synty ajoittuu 2000-luvun alkupuolelle, joten oppilas on todennäköisesti tottunut kuulemaan niitä useammin vanhempiensa kuin ikätovereidensa suusta. Siten hän luultavasti tunnistaa sanat heti puhekielisiksi mutta saattaa pitää niitä vanhanaikaisina ja jo pelkästään sen takia lähtökohtaisesti huvittavina. Koetut tunnereaktiot eivät tällöin enää perustu puhtaasti sanojen äänne- ja merkitystason ominaisuuksiin, vaikkakin nämä voivat vielä osaltaan vaikuttaa muodostuviin mielikuviin. Sanaston jatkuvan uudistumisen myötä oppilaan kieliympäristössä ajankohtaiset inhottaviksi koetut sanat voivat olla aivan toisenlaisia kuin tehtävään kootut esimerkit. Lopuksi oppilaalla onkin mahdollisuus kirjoittaa tyhjille viivoille omia inhokkisanojaan. Keskustelu tehtävän sanoista, niiden aiheuttamista reaktioista sekä erilaisista syistä mielikuvien taustalla voisi syventää oppilaan kielellistä ajattelua ja auttaa häntä ymmärtämään kielenkäyttötilanteissa tehtävien valintojen tunnetason vaikutuksia. Tehtävänanto ei kuitenkaan sisällä kehotusta pohtivan keskustelun käyttöön opetusmenetelmänä, joten vastuu siihen ohjeistamisesta jää *Särmä 7* -kirjan kieliosion johdantoluvun tehtäville tyypilliseen tapaan opettajalle, joka pystyy siten halutessaan nostamaan harjoitusten käsittelyn astetta funktionaalisemmalle tasolle.

Kolmas keskeinen tema kirjan tehtävissä on oppilaan kannustaminen oman viestijäkuvansa pohdintaan. Opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaankin yhdeksi äidinkielen opetuksen kielikasvatukselliseksi tehtäväksi ohjata oppilasta tulemaan tietoisiksi itsestään viestijänä ja kielenkäyttäjänä (OPS 2014: 334). *Särmä 7 Harjoituksia* -kirjan toisessa harjoituksessa oppilas ympyröi annetuista vaihtoehdoista häneen itseensä sopivat ilmaukset. Tehtävänannossa leikitään kielellä muodostamalla kaikki vaihtoehdot sanapareista, jotka noudattavat ensimmäisten äänteidensä osalta alkusointua.

(9) Ympyröi sinuun sopivat ilmaukset.

Olen a. *sopottava suupaltti* b. *kärsivällinen kuuntelija* c. *viekas väittelijä*.

Minusta voisi tulla a. *kohuttu kirjailija* b. *aurattava näyttelijä* c. *ennakko-  
luuloton elokuvaohjaaja*.

Suosikkiluettavaani on a. *pöllö päivitys* b. *vajaa viesti* c. *lukematon läksy*.

Pelaajana olen a. *tyrmäävä terminaattori* b. *nopea navigoija* c. *moninpelin  
mestari*. (Särmä 7 Harjoituksia: 46.)

Ensimmäiseksi oppilas joutuu pohtimaan, millainen itse on kielenkäyttäjänä ja miten hän näkee oman toimintansa vuorovaikutustilanteissa. Sen pohjalta oppilas valitsee annetuista vaihtoehdoista yhden tai useamman, jotka parhaiten vastaavat hänen mielikuvaansa itsestään viestijänä. Vaihtoehdot kuvaavat yksinkertaistaen kolmea erilaista viestijäprofiilia, joista johonkin oppilaan oletetaan identifioituvan.

Tehtävässä oletetaan, että oppilaalla on jo olemassa vuorovaikutuskokemustensa kautta muodostunut käsitys omasta viestijäprofiilistaan ja sen keskeisimmistä piirteistä. Kenenkään tapa viestiä ei kuitenkaan noudata jatkuvasti samaa kaavaa, vaan käyttäytyminen on paljolti tilannesidonnaista ja riippuu yksilön persoonallisuuden lisäksi monista ulkoisista tekijöistä. Ihmisellä on kokemustensa myötä konstruoituneita, intuitiivisia mutta toisaalta yhä muuttuvia malleja eri tilanteisiin sopivasta vuorovaikutuksesta, mikä on keskeinen ajatus systeemifunktionaalisen teorian sekä pedagogisen kielitiedon taustalla. (Shore 1992: 34–35; Leiwo 2003: 97.) Oppilaan on hyvä huomata, etteivät tehtävän vaihtoehdot sulje toisiaan pois, vaan jokainen todellinen viestijäprofiili on suppeita kategorioita moniulotteisempi, ja vuorovaikutustaitoja voi aina kehittää. Tiukasti tiettyyn profiiliin identifioituminen saattaa rajoittaa tätä kehitystä.

Tehtävänantoon kirjoittautunut oletettu oppija viehätty leikkisistä sanamuodoista ja vastausvaihtoehtojen mielikuvituksellisuudesta. Myös Varis (2012: 91–92, 161) tuo esille tutkimuksessaan, että yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa hyödynnetään leikkimielistä pedagogiikkaa. Hänen tutkimissaan kirjoissa erityisesti tekstien merkityksiin ja tyyliin liittyvissä harjoituksissa käytetään tehokeinona sanaleikkittelyä ja kontekstisidonnaista koululaishuumoria, vaikka kielikuvat ja kiertoilmaukset eivät muuten perinteisesti kuulu oppikirjojen tekstilajiin. Varis kuitenkin huomauttaa, että eri ihmisten käsitykset huumorin laadusta eivät aina vastaa toisiaan, joten esimerkiksi oppikirjan tekijöiden ja oppilaiden välinen sukupolvien kuilu saattaa aiheuttaa eriäviä käsityksiä siitä, mikä oikeastaan ymmärretään huumoriksi. Hänen mu-

kaansa huumorin keinojen käyttö oppikirjoissa heijastaa kahta erilaista oppijakuvaa, joista ensimmäinen perustuu siihen, että seitsemäsluokkalainen on vielä lapsenomainen ja oppii mieluiten leikkien. Toinen näkemys puolestaan viittaa siihen, että oppijan suhtautuminen äidinkielen oppiaineeseen on niin negatiivinen, että motivaation ylläpitämiseksi oppimateriaalilta vaaditaan erityistä hauskuutta. (Varis 2012: 269.)

Tehtävän kolmas, lukemiseen liittyvä kysymys asettaa vaihtoehdoissaan vastakkain sosiaalisen median ja koulumaailman, mikä potentiaalisesti ohjaa pohtimaan reaaliaikaisten viestintävälineiden suosiota, niiden tarjoamia mahdollisuuksia sekä toisaalta riskejä, joita niiden kautta tapahtuvaan viestintään voi sisältyä. Neljännessä kysymyksessä pistäydytään vielä pelien maailmaan. Oletettu oppija siis tuntee sosiaalisen median sekä pelien tyypilliset ominaisuudet viestintäympäristöinä ja hallitsee jollain tasolla näihin konteksteihin liittyvät viestinnän ja kielenkäytön konventiot. Esimerkin (9) harjoituksen lähtökohtana on yksilöllisen viestijäkuvan lisäksi aiemmin esimerkissä (7) esitellyn tehtävän tapaan erilaisten viestintäympäristöjen ja tilanteiden kielenkäytölle asettamat vaatimukset, joiden tarkastelu kehittää oppilaan kielitietoisuutta ja antaa hänelle konkreettisia välineitä todellisissa vuorovaikutustilanteissa toimimiseen. (Savolainen 1998: 169; OPS 2014: 334.)

## **4.2 *Kärki 7* ja sananmuodostuksen keinot**

*Kärki 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjan kieltä koskeva osuus on nimetty ”Tutki kieltä” -otsikolla. Kyseisen aihealueen johdantoluvun (*Kärki 7*: 16–17) keskeisimpänä opittavana asiana ovat tärkeimmät sananmuodostuskeinot. Ensiksi tutkin johdantoluvun tekstejä luvussa 4.2.1, jonka jälkeen luvussa 4.2.2 siirryn käsittelemään oppikirjan sekä erillisen harjoituskirjan (*Kärki 7 Harjoituksia*: 12–15) aiheeseen liittyviä tehtäviä.

### **4.2.1 *Kärki 7*: Miten kieleen saadaan sanoja?**

*Kärki*-oppikirjasarjan seitsemännelle luokalle suunnatun oppikirjan kieliosio alkaa aukeamalla (*Kärki 7*: 16–17), joka pyrkii melko perinteisesti lyhyen tekstin, kuvan, taulukon ja tehtävien avulla esittämään kattavasti erilaiset tavat, joilla kieleen tulee uusia sanoja.

(10) Sanasto kertoo meistä ja elämästäme. Uusia sanoja syntyy, kun keksitään uusi asia tai joku haluaa leikitellä kielellä. Osa **uudissanoista** vakiintuu, osa unohtuu ja katoaa. Kielen käyttäjät päättävät, aletaanko sanaa käyttää vai ei. (*Kärki 7: 16.*)

Aloitukset kertovat yksinkertaistetusti, mihin sanaston uudistuminen useimmiten perustuu. *Uudissan* käsite korostuu tekstissä lihavoituna, ja siitä kerrotaan yleisesti, että kielenkäyttäjät käytännössä valitsevat, mitkä sanat vakiintuvat kieleen ja mitkä unohtuvat. Tämä ilmentää jokaisen kieltä käyttävän yksilön vaikutusta omaan kieleensä ja sen uudistumiseen. Aihe tuodaan näin lähemmäs oppilasta, joka voi kokea siten itsekkin olevansa aktiivisessa roolissa kielen kehittymisen prosesseissa.

Osallistamisen vaikutelmaa tukee myös monikon ensimmäisen persoonan pronominin ja omistusliitteen käyttö aloitusvirkkeessä. Niiden avulla tekstin kirjoittaja sisällyttää tekstin ja sen lukijan kanssaan samaan kielenpuhujien yhteisöön, joka tässä tapauksessa kattaa kaikki kielen sanojen avulla itseään ilmaisevat ihmiset. Saman strategian on huomannut Varis (2012: 240) tutkimuksessaan, kun suomen kielen ominaispiirteisiin tutustumista on yhdeksännen luokan oppikirjassa motivoitu käyttämällä *me*-pronominia, jonka avulla oppisisältö liitetään kuuluvaksi suoraan oppilaan elämänpiiriin. Erotuksena *Kärki 7* -kirjan tekstiin tällöin kyse on ollut lukijan sulkemisesta suomenkielisten yhteisöön, johon suomea puhumattomat ihmiset eivät kuulu.

Toisessa kappaleessa näkökulma kapenee myös *Kärki 7* -kirjan tekstissä hetkeksi suomen kieleen. Siinä kerrotaan lyhyesti Kotimaisten kielten keskuksen suomen yleiskielen sanakirjasta ja mainitaan muutama vuonna 2012 laajaan käyttöön päätynyt trendisana.

(11) Vuoden 2012 uudissanoja olivat muun muassa *ilmaveivi*, *jytky* ja *lohturuoka*. (*Kärki 7: 16.*)

Mainitut uudissanat ovat muutaman vuoden takaa, mutta niitä käyttämällä kirja olettaa, että seitsemäsluokkalainen on sanojen syntymisen aikaan ollut ehkä tarpeeksi vanha muistaakseen vielä, mistä ne ovat alun perin lähtöisin. *Ilmaveivi* tuntuu hiipuneen kertaluontoiseksi käsitteeksi Suomen jääkiekkohistoriassa mutta saattaa tapauksen saaman mediahuomion ansiosta edelleen herättää positiivisia mielikuvia liittyen mestaruuteen, vaikkei kisoja olisi tuolloin aktiivisesti seurannutkaan. Poliitiikkaan kytkeytyvä *jytky* ja sen tavoin ehkä enemmän aikuisen

maailmaan kuuluva *lohturuoka* eivät välttämättä käsitteinä ole varhaisteini-ikäiselle kovin läheisiä. Sanat havainnollistavat kuitenkin uudissanan käsitettä sanoina, jotka selvästi eivät ole olleet suomen kielessä ennen 2010-lukua, vaan ne on vasta äskettäin käytön yleistymisen seurauksena hyväksytty osaksi kielen virallista sanastoa.

Johdantotekstin viimeisessä kappaleessa esitetään tärkeimmiksi sananmuodostustavoiksi *johtaminen* ja *yhdistäminen*, jotka erottuvat tekstistä lihavoiduin kirjaimin ja kiinnittävät siksi lukijan huomion. Heti edellisten jälkeen tuodaan lihavoiden esille *lyhentämisen* ja *lainaamisen* käsitteet. Parin virkkeen sisällä esitellään siis koko johdannon keskeisimmät, sananmuodostukseen keskittyvät käsitteet, joihin käytännössä kaikki tekstin pohjalta suunnitellut tehtävät liittyvät.

(12) **Johtaminen** ja **yhdistäminen** ovat tärkeimmät sananmuodostustavat. Lisäksi uusia sanoja syntyy **lyhentämällä** ja **lainaamalla** muista kielistä. Vain harvoin esimerkiksi uudelle keksinnölle keksitään sana tyhjästä. (*Kärki* 7: 16.)

Savolaisen (1998: 50) mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelma pitää tärkeänä sanaston tarkastelua, mutta uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2014) sitä ei mainita enää erikseen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteissa. Sanojen syntyyn ja historiaan sekä merkitysten muodostumiseen tutustuminen liittyy yhä luontevasti äidinkielen opetuksen kielitiedon alueeseen, mutta käsitelähtöinen malli vaikuttaa funktionaalisuuden tavoitteisiin nähden vanhentuneelta.

Aukeaman toinen sivu koostuu edellä mainittuja käsitteitä havainnollistavasta taulukosta ja aiheeseen liittyvistä harjoituksista. Taulukko on otsikoitu ”Uudet sanat syntyvät”, ja jokaisessa numeroidussa ruudussa esitellään yksi keskeisistä sananmuodostustavoista. Yhdistämisen, johtamisen, lyhentämisen ja lainaamisen kuvaukset ovat lyhyitä ja selkeitä, ja jokaisesta mainitaan kaksi melko perinteistä esimerkkiä, kuten *kirja+sto* esimerkkinä johtamisesta ja ruotsin kielen *glas*-sanasta peräisin oleva *lasi* esimerkkinä lainaamisesta. Vaikka lyhyiden ja yksinkertaisten perussanojen käytöllä varmistetaan, että oppilas ymmärtää opeteltavan kaavan, opetussuunnitelman tavoitteiden ja pedagogisen kielitiedon kannalta tällaisten ulkoa oppimiseen tähtäävien opetusmenetelmien käyttö ei ole välttämättä tarkoituksenmukaista (Leiwo & Pöyhönen 2003: 110–113). Ajankohtaisemmat ja leikkisämmät esimerkkisanat voi-

sivat todennäköisemmin saada oppilaan kiinnostumaan aiheesta ja helpottaisivat erilaisten sananmuodostuskeinojen mieleen painamista, ja sanojen liittäminen kontekstiin auttaisi hahmottamaan ilmiötä laajemmin (Rauste-von Wright ym. 2003: 54–55).

Taulukko tuo mieleen perinteisen koulukieliopin mekaaniset esitystavat eikä kannusta opetussuunnitelman korostamaan funktionaalisuuteen aiheen opetuksessa. Variksen (2012: 201) mukaan taulukoiden käyttöä voidaan perustella pedagogisesta näkökulmasta siten, että niiden avulla oppimateriaaleissa hyödynnetään ihmisen visuaalista muistia. Opittavan kokonaisuuden jaottelu osiin ja esittäminen taulukon muodossa voikin auttaa esimerkiksi käsitteiden välisten hierarkioiden hahmottamista. Samalla kielen rakenteet saattavat kuitenkin jäädä oppijan mieleen merkityksettöminä muotoina, sillä taulukot sulkevat yleensä kokonaan ulkopuolelleen systeemis-funktionaalisen kieliteorian korostaman kontekstin, jossa kaikki kielen rakenteet ja ilmaukset vasta saavat tarkoituksensa (Shore 1992: 34–35). Taulukoita opettelemalla käsitys kieliopista voi jäädä hajanaiseksi, eikä oppilas saa juurikaan välineitä todelliseen kielenkäyttöön. (Varis 2012: 209.)

Sananmuodostus on toki perusteltu aihevalinta kieliosion johdantoon. Se on luonteva lähtökohta kielen sanaston ja sen luokittelun opiskelulle, mutta käsittely voisi olla innostavampaa ja käytännönläheisempää, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS 2014) yleisissä tavoitteissa esitetään. Toisaalta voidaan vedota metakielen välttämättömyyteen kielen hahmottamisessa ja tutkimisessa, mutta aiheeseen tutustuminen ensisijaisesti käsitteiden kautta ei tässä tapauksessa ole pedagogisen kielitiedon näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Aiheen yhdistäminen selkeämmin aitoihin kielenkäyttötilanteisiin voisi auttaa ymmärtämään paremmin kielen todellisen merkityksen yksilön elämässä ja motivoisi ehkä oppilasta hankkimaan aiheesta lisää tietoa, mikä olisi myös hedelmällisempi lähtökohta tulevalle sanaluokkien opiskelulle. Lyhyen motivoivan aloituksen jälkeen oppikirjan välittämä kuva kielestä supistuu sananmuodostuksen käsitteiden varaan, ja kokonaisuus jää lopulta irralliseksi aidosta kielenkäytöstä, koska aihetta ei liitetä oppilaalle tuttuihin viestintätilanteisiin.

#### **4.2.2 Kärki 7: Harjoitukset**

*Kärki 7* -oppikirjan sivulla 17 on yhteensä kahdeksan harjoitusta, joista kuusi on hallitsevilta ominaisuuksiltaan mekaanisia (luku 2.2.3) ja loput kaksi funktionaalisia (luku 2.2.2). *Kärki 7 Harjoituksia* -kirjan seitsemästä tehtävästä yksi on luokiteltavissa funktionaaliseksi ja neljä

mekaanisiksi. Jäljelle jäävät kaksi harjoituskirjan tehtävää asettuvat luokittelussani johonkin näiden kategorioiden väliin, eikä niitä ole mielekästä sijoittaa kumpaankaan ryhmään. Kaikkien harjoitusten on luultavasti tarkoitus aktivoida oppilaan ajattelua ja kannustaa käyttämään mielikuvitusta, mutta suurin osa jää sisällöltään ja työtavoiltaan mekaanisiksi, eikä niistä saatava hyöty välttämättä ulotu äidinkielen oppituntien ulkopuolelle. Vaikka tehtävät ovat konkreettisia ja ohjaavat aktiiviseen tekemiseen, moni vaikuttaa oppilaan arjen todelliseen kielenkäyttöön nähden irralliselta. Opetussuunnitelman (OPS 2014: 21, 332) laaja-alaisissa tavoitteissa esille nostettua monilukutaitoa harjoitettavia tehtäviä on yhteensä kolme (esimerkit 19, 20 ja 21), joita tarkastelen myöhemmin tässä luvussa. Ensiksi esittelen aineistolle tyypillisempiä tehtävänantoja ja erittelen niitä ominaisuuksia, joiden perusteella suurin osa sijoittuu mekaanisten tehtävien kategoriaan.

*Kärki 7* -oppikirjan tehtävät 1. ja 2. liittyvät yhdyssanoihin: ensimmäisessä pyydetään keksimään edusosia annetuille määriteosille ja toisessa päin vastoin. Kahdessa seuraavassa tehtävässä tuotetaan johdoksia annettuja johtimia käyttäen.

- (13) 1. Keksi kolme yhdyssanaa, jonka määrite on a. *kenkä* b. *käsi*.  
 2. Keksi kolme yhdyssanaa, jonka edusosa on a. *kone* b. *auto*.  
 3. Keksi mahdollisimman monta *-is*-loppuista lyhennettä. *kirpputori* >  
*kirppis*  
 4. Keksi viisi ammattinimeä *-ja-/-jä-*johtimen avulla. *kirjastonhoitaja*  
 (*Kärki 7: 17.*)

Tehtävissä 1. ja 2. annetut sanat *kenkä*, *käsi*, *kone* ja *auto* ovat lähtökohtaisesti kaikille kielenpuhujille tuttuja ja yksinkertaisia substantiiveja, joille on ominaista esiintyä arkikielessä erilaisten yhdyssanojen osina. Tehtävät ovat melko mekaanisia, ja vaikka oppilaan tulee niistä selviytyäkseen käyttää mielikuvitustaan ja aktivoida omaa äidinkielistä sanavarastoaan, tehtävänannon asettamat rajat ovat suhteellisen tiukat, eivätkä ne siten kannusta kovin innovatiiviseen sanojen kehittelyyn. Sama ongelma liittyy tehtäviin 3. ja 4., joissa etsitään suomenkielisiä, tehtävänannossa esitetyn mallin mukaan muodostettuja sanoja. Kirjan kaavamaiset, sananmuodostusta havainnollistavat harjoitukset keskittyvät kielen autenttisen käytön sijaan yksinään muotoon ja rakenteeseen, eikä kielen hahmottamisessa päästä morfeemitasolta eteenpäin kohti laajempia ilmauksia. Sanalistojen tuottamisen kautta ei tehdä oppilaalle näky-

väksi systeemis-funktionaalisen kieliteorian korostamaa kielen sanojen ja ilmausten erottamattomuutta yhteyttä kontekstiin, jossa niiden merkitykset lopulta muotoutuvat (Shore 1992: 34–35). Siten myöskään opetussuunnitelman tavoitteet kieliopin sisältöjen liittämistä autenttiseen kielenkäyttöön ja oppilaan ikäkaudelle tyypillisiin tekstilajeihin eivät toteudu (OPS 2014: 334).

Esimerkin (13) tehtävään 3. valittu johdin mielletään selkeästi käytöltään puhekieliseksi, joten tässä yhteydessä voisi pohtia sitä, mitkä oppilaan mieleen tulevista *-is*-loppuisista sanoista ovat jo niin vakiintuneita, että niitä voidaan pitää yleiskielisinä sanoina, ja mitä niistä tulisi käyttää vain arkipuheessa. Siten sanaston käsittelyyn saisi mukaan käytännöllisempää näkökulmaa. Puhekielen ja yleis- ja kirjakielen välisten erojen havainnointi tulisi kuitenkin toteuttaa siten, ettei mitään kielenkäytön muotoa aseteta toista huonommaksi tai paremmaksi: opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulee pyrkiä kohti sellaista kielikäsitystä, jossa erilaisia kielimuotoja ei pidetä keskenään eriarvoisina (OPS 2014: 334).

*Kärki 7* -oppikirjan ensimmäisten tehtävien tapaan *Kärki 7 Harjoituksia* -kirjan tehtävässä 3. harjoitellaan yhdyssanoja. Tehtävänanto kehottaa yksinkertaisesti erottamaan pystyviivalla seitsemän yhdyssanan osat toisistaan.

(14) 3. Erotta pystyviivalla yhdyssanojen osat.

*kynsilakka, koirankoppi, kotiseutumatka, linja-autoasema, yhdyssana, pyyhkäisyelektronimikroskooppi, mustaviinimarja-puolukkamehu.*  
(*Kärki 7 Harjoituksia*: 13.)

Sanat ovat eripituisia ja haastavuudeltaan eritasoisia. Helpoimpiin kuuluu esimerkiksi kokolistan aloittava *kynsilakka* ja vaativimpiin puolestaan loppupään *pyyhkäisyelektronimikroskooppi*. Jokainen sana voisi periaatteessa olla käytössä oppilaan arjen vuorovaikutustilanteissa, mutta mekaaninen tehtävänanto jättää esimerkit irrallisiksi niiden käyttömahdollisuuksista. Lähtökohtaisesti seitsemäsluokkalainen osaa sujuvasti lukea ja erottaa äidinkieltensä perustason sanaston yksiköt toisistaan, mikä jo sinänsä riittää tehtävässä onnistumiseen.

Yhdyssanojen opettelu todellinen hankaluus liittyy yleensä niiden kirjoittamiseen, jonka harjoittelu jää kokonaan puuttumaan esimerkin (14) tehtävästä 3., jossa oppilas vetää viivoja valmiiksi kirjoitettujen sanojen väliin. Asetelma on siten keinotekoinen, eikä kyseisellä toiminnalla ole varsinaista yhteyttä aitojen tekstien tuottamiseen ja tulkintaan. Oppilaalta ei



juuri edellytetä kielellisen ajattelun taitoja, eikä hänelle tarjota mahdollisuutta pedagogisen kielitiedon peräänkuuluttamaan vastavuoroiseen keskusteluun opittavasta aiheesta (Leiwo 2003: 80; Savolainen 2005: 594). Tehtävä ei vaadi pohtimaan yhdyssanojen osien erilaisia rooleja sanojen merkitysten muodostumisessa, vaan käsittely jää pinnalliseksi ja saattaa jättää oppilaalle käytäntöön perustuvan oppimiskokemuksen sijaan korkeintaan visuaalisen muisti-jäljen esimerkkisanojen kirjoitusasusta, mikä voi toki joillekin oppijoille olla hyödyllinen ja toimiva tapa ottaa haltuun opittavia asioita (Rauste-von Wright ym. 2003: 93–94).

*Kärki 7 Harjoituksia* -kirjan ensimmäinen tehtävä monipuolistaa oppikirjan käsitte-lyä johtamisesta sananmuodostuskeinona. Oppilaan tulee muodostaa kaikkiaan kymmenen sanaa liittämällä annettuja sanavartaloita ja kirjassa virheellisesti *johdoksiksi* nimitettyjä joh-timia yhteen. Vaikka virhe on tehtävänannon sisällä systemaattinen, sekaannus ei toistu muu-alla kirjan teksteissä. Kyse ei siis ole termin tahallisesta poikkeavasta käytöstä, jolla olisi tar-koitus kyseenalaistaa tai uudistaa käsitejärjestelmää.

(15) 1. Muodosta viivoille uusia sanoja. Yhdistä laatikoista sanavartaloita ja johdoksia. Samaa johdosta voi käyttää monta kertaa.

Sanavartalot: *kulma, seinä, mummo, kylpy, laiva, heikko, terve, saari, kana ja nurkka*. Johdokset: *-us, -ys, -sto, -la, -lä, -nen ja -mä*. (*Kärki 7: 17.*)

Lähes kaikki harjoituksen sanavartalot ovat kaksitavuisia substantiiveja. Ainoina poikkeuksi-na listasta erottuvat adjektiivit *heikko* ja *terve*. Vaikka johtimien valikoima on oppikirjassa esiteltyä monipuolisempi, ne ohjaavat yksioikoisesti uusien substantiivien muodostamiseen, mikä antaa sananmuodostuskeinosta yksipuolisen kuvan. Tapa yhdistää annettuja sanojen osia toisiinsa on mekaaninen, sillä käytännössä jokaiseen tehtävän sanavartaloon ei voi liittää kuin yhden tai kaksi määrättyä johdinta. Harjoituksen ratkaisuun ei siten ole kuin muutamia mah-dollisia vaihtoehtoja, jotka syntyvät kaavamaisesti eivätkä vaadi kuin pinnallisen tason poh-dintaa sanan merkityksestä. Oppilaan on mietittävä, millaisen johtimen kuhunkin vartaloon voi liittää, jotta muodostuvan sanan merkitys on edelleen järkevä eikä morfeemien yhdistämi-sestä synny äänteellistä ristiriitaa. Tämä prosessi tapahtuu kuitenkin seitsemäsluokkalaisen kielenpuhujan mielessä lähinnä intuitioiden pohjalta, joten tietoista ajattelua ei juuri vaadita, ellei ratkaisujaan joudu perustelemaan. Sanoja ei myöskään liitetä mihinkään kontekstiin.

*Kärki 7* -oppikirjan viidennessä tehtävässä oppilas tutkii muutaman substantiivijoh-  
timen käytön myötä sanoihin syntyviä merkitysvivahteita. Kunkin johtimen avulla muodostet-  
tujen valmiiden johdosesimerkkien pohjalta oppilaan tulee miettiä, miten johtimen lisääminen  
kantasanaan muuttaa sen merkitystä.

(16) 5. Mikä merkitys sanoihin tulee johtimien avulla?

- a. *-nen*-johdin: *tyttönen, lintunen ja lappunen*
- b. *-ukka*-johdin: *elukka, resukka ja nulikka*
- c. *-tar- /-tär*-johdin: *kuningatar, sankaritar ja näyttelijätär?* (*Kärki 7:*  
17.)

Tehtävässä konkretisoituu se, että sanan muuttuessa tietyn johtimen vaikutuksesta myös sen  
merkitys muuttuu tietynlaiseksi. Kuten Savolainen (1998: 130) kirjoittaa väitöksessään, eri  
kielenpuhujilla voi luonnollisesti olla omiin intuitioihinsa perustuen erilaisia tulkintoja ja kä-  
sityksiä sanojen merkitysvivahteista, mikä tekee aiheesta kiinnostavan ja potentiaalisen alus-  
tan keskustelulle myös opetustilanteessa. Merkitysten analysointi kehittää oppilaan kielellistä  
ajattelua, mutta tehtävän 5. esimerkit ovat käytöltään suhteellisen harvinaisia ja tyyllisesti  
kaukana nuoren puhekielestä, joten yhteyttä omaan kielenkäyttöön voi olla vaikea nähdä.

*Kärki 7* -oppikirjan tehtävässä 7. tarkastellaan kahdeksaa ruotsinkielistä substantiivina  
ja selvitetään, miten ne ovat mukautuneet suomen kieleen.

(17) 7. Miten seuraavat ruotsin kielestä lainatut sanat ovat mukautuneet suomeen?

- a. *kaffe* b. *jul* c. *bulle* d. *läkare* e. *kort* f. *bank* g. *papper* h. *skola*.
- (*Kärki 7:* 17.)

Pelkän sanojen kääntämisen sijaan tarkoitus on suomentamisen yhteydessä huomata suomen  
kielen sanastolle ominaisia äänteellisiä ja rakenteellisia seikkoja, jotka erottavat ne alkuperäi-  
sistä lähtökielisistä muodoistaan. Oman äidinkielen ymmärtäminen syventyy peilaamalla sitä  
muihin tuttuihin kieliin, ja opetussuunnitelman yläkoulua koskevassa osuudessa esitetäänkin,  
että muiden kielten osaamista tulisi hyödyntää äidinkielen opetuksessa aiempaa enemmän  
(OPS 2014: 334). Tämä tavoite toteutuu helpoiten tuomalla esimerkkejä vieraista kielistä  
valmiiksi oppikirjoihin ja tehtäviin, sillä opettajan näkökulmasta sopivien vieraskielisten ma-  
teriaalien etsiminen erikseen voi tuntua kaukaa haetulta ja vaatia ylimääräistä vaivaa. Sijoitan

tämän tehtävän vielä mekaanisten tehtävien joukkoon, sillä tehtävänanto ei varsinaisesti vaadi oppilaalta kuin sanojen kääntämistä ja muutaman äänteellisen muutoksen havaitsemista.

Myös Varis (2012: 208) tuo tutkimuksessaan esille, että vieraiden kielten sanastoa ja rakenteita hyödynnetään äidinkielen oppikirjojen teksteissä ja harjoituksissa juurikin siinä tarkoituksessa, että niiden kautta havaitaan oman äidinkielen tyypillisiä piirteitä. Variksen mukaan kielten vertailun yhteydessä ilmenee silti usein ristiriitoja oppikirjan tekstien ja niiden tueksi laadittujen harjoitusten välillä, sillä tehtävät vaativat oppilaalta sellaista tietoa, jota oppiteksti ei tarjoa. Tehtävässä saatetaan edellyttää muiden kielten sanaston hallintaa tai sellaista maantiedon tuntemusta, johon oppilas ei pysty pelkän päättelyn avulla vastaamaan, vaan tietoa on haettava muualta. Toisaalta tämä antaa mahdollisuuden yhteyksien luomiseen eri oppiaineiden välillä, mikä edistää opetussuunnitelman opetuksen integrointiin liittyvien tavoitteiden toteutumista ja eheyttää koko yläkoulun opetusta (OPS 2014: 26, 334).

Vieraskielisen sanaston käyttö äidinkielen opetuksessa erityisesti lainasanoja käsiteltäessä on itsestään selvää ja opittavan sisällön kannalta tarkoituksenmukaista, eikä silloin jokaista tehtävissä esiintyvää lähtökielistä esimerkkiä olekaan syytä mainita etukäteen oppikirjan teksteissä. Esimerkin (17) tehtävään 7. on valittu oppilaan arjesta tuttuja, melko suoraan lainautuneita sanoja, joiden merkityksiä seitsemäsluokkalaisen ei luultavasti tarvitse erityisemmin selvittää. Alkaneista ruotsin kielen opinnoista voi toki olla apua, mutta todennäköisesti kääntäminen sujuu pääosin intuitiivisesti äännevastaavuuksien perusteella. Tämän ansiosta päähuomio tehtävässä pysyy itse tarkasteltavassa ilmiössä eli sanojen lainautumisen yhteydessä tapahtuvissa äänteellisissä muutoksissa, jolloin energiaa ei kulu sanojen varsinaiseen kääntämiseen. Kirjan oletettu oppija osaa siis tarkastella yksinkertaisia sanoja merkityksen ohella myös muotoon keskittyen ja huomaa äännetason eroja eri kielten sanastoissa.

Myös *Kärki 7 Harjoituksia* -kirjan tehtävä 2. liittyy lainasanoihin, mutta näkökulma on merkityksissä eikä mukana ole enää lähtökielisiä muotoja, joihin suomen kieleen mukautuneita sanoja tulisi vertailla. Valitut kuusi indoeurooppalaisista kielistä tullutta lainasanaa eivät ole niitä perinteisimpiä esimerkkejä mutta eivät aivan tuoreimpiakaan.

(18) 2. Yhdistä lainasana ja sen selitys.

<i>filmata</i>	ohjata alusta
<i>kreppi</i>	matkailija, joka yrittää sulautua paikalliseen elämään
<i>tiskijukka</i>	kuvata elokuvaa
<i>halloween</i>	täytetty lätty
<i>navigoida</i>	soittaa yleisölle musiikkia levyiltä
<i>travelleri</i>	aaveiden ja noitien juhlapäivä. ( <i>Kärki</i> 7: 12.)

Äänneasun sijaan tarkoitus on kiinnittää huomiota sanojen merkityksiin ja yhdistää jokainen lainasana sen oikeaan selitykseen piirtämällä kirjaan viivoja. Sanat ja niiden selitykset on siis annettu valmiiksi, joten oppilaan tehtäväksi jää ainoastaan niiden mekaaninen yhdistäminen. Tehtävään liittyy sama ongelma kuin esimerkin (15) harjoitukseen 1., jossa harjoitellaan sanojen johtamista yhdistämällä valmiiksi annetut kantasanat johtimiin. Vaikka tällä kertaa liitetään sanoja niiden merkityksiin eikä kahta morfeemia toisiinsa, tehtävän ratkaisu on täysin ennalta määrätty eikä vaadi juuri pohdintaa. Kaikki annetut sanat ovat merkityksiltään vakiintuneita, eikä tehtävänannossa ole oppilaan hämähäiseksi yhtäkään ylimääräistä elementtiä, joka jäisi muodostuvien sana–merkitys-parien ulkopuolelle. Suoraviivaisesti syntyvään, yksiselitteiseen ratkaisuun tähtäävä harjoitus ei anna tilaa kielen ilmiöiden kyseenalaistamiselle, monitulkintaisten ilmausten analysoinnille tai uudenlaisten yhteyksien löytämiselle. Tehtävä ei siis juurikaan kehitä opetussuunnitelman ja pedagogisen kielitiedon korostamia ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja (OPS 2014: 332–334; *Kieli ja sen kieliopit* 1994: 136–140).

Esimerkin (18) tyypiltään kaavamaisen tehtävän yhteys oppilaan arjen kielenkäyttöön on työskentelytapaa todennäköisemmin löydettävissä valituista lainasanoista ja niiden merkityksistä. Interpersoonaisen funktion myötä tehtävänantoon kirjoittautunut oletettu oppija tuntee ainakin viitteellisesti sanojen merkitykset ja osaa ehkä liittää ne lähtökielisiin muotoihinsa aiempien englannin kielen opintojensa pohjalta. Osa sanoista, kuten *travelleri* ja *kreppi* saattavat toki olla nykypäivän seitsemäsluokkalaiselle etäisiä ja siksi hankalia, mutta tehtävä on malliltaan niin yksinkertainen, että oppilas suoriutuu siitä todennäköisesti pelkän päättelykyvyn avulla. Oppijan tietojen, taitojen ja ominaisuuksien ohella kirjoihin ja tehtävänantoihin heijastuu käsityksiä häntä ympäröivästä todellisuudesta, mikä voidaan ymmärtää siten, että valittujen esimerkkisanojen ajatellaan kuuluvan kuitenkin jollain tasolla oppilaan todellisuuteen tai muuten herättävän hänen mielenkiintonsa. Tehtävän sanojen äänneasuisissa on nähtävissä vieraskielisiä piirteitä, mikä jo sinänsä saattaa tehdä niistä kiinnostavia. Myöskään mer-

kitysten osalta sanat eivät tosiaan kuulu oppilaan tavallisimpaan arkisanastoon mutta ovat suhteellisen mielikuvituksellisia ja voivat vedota sitä kautta kohderyhmään.

Variksen (2012: 219) mukaan erikoisempien vierasperäisten sanojen ja sananosien merkitysten selittäminen on yksi tyypillisistä lainasanoihin liittyvistä harjoitusmuodoista. Muita ovat esimerkiksi oikean kirjoitusasun havaitseminen tai sanojen taivutuksen harjoittelu, mutta hänen aineistossaan niitä käytetään vasta yhdeksännen luokan äidinkielen oppikirjoissa, joten *Kärki 7* -kirjan harjoitukset ovat luonnollisesti sekä tyypiltään että esimerkkisanoiltaan helpompia. Opittavan aihekokonaisuuden haastavuus ja sen tuleva syvempi käsittely vasta myöhemmin yläkoulussa saattaa siis osaltaan selittää tehtävien mekaanista painotusta seitsemännelle luokalle suunnatuissa oppimateriaaleissa.

Esimerkkitehtävien (17) ja (18) pohjalta voisi kuitenkin pohtia sanojen mahdollista syntyperää sekä ajankohtaa ja reittiä tai tapaa, milloin ja miten ne ovat tulleet suomen kieleen. Näin lainautumisen prosessi hahmottuisi laajemmin eikä tarkastelu jäisi pelkästään lähtö- ja kohdekielen muotoihin. Sanojen syntyperän selvittämiseen kehotetaan *Kärki 7 Harjoituksia* -kirjan tehtävässä 7., jonka ruokaan liittyvät esimerkkisanat osuvat luultavasti hyvin lähelle oppilaan arkielämää.

(19) 7. a. Kirjoita viivoille lisää ruokasanoja, jotka ovat tulleet suomeen muista kielistä. *pitsa, pasta*

b. Selvitä sanakirjan tai internetin avulla, mistä kielistä kirjoittamasi sanat ovat peräisin. (*Kärki 7 Harjoituksia*: 15.)

Erialaisten ruokasanojen lähtömaat ja -kielet selviävät helposti käyttämällä apuna internetin hakukoneita, jotka ovat nykypäivän yläkoululaiselle sanakirjaa tutumpi lähde etsiä tietoa. Tiedonhaun periaatteiden, eri menetelmien ja medioiden käytön opiskeluun kehoitetaan myös opetussuunnitelmassa (OPS 2014: 335). Siten tehtävänanto vastaa muita saman kirjasarjan kieliosion johdantolukuun liittyviä harjoituksia paremmin myös opetussuunnitelman tavoitteita ja sijoittuu luokittelussani funktionaalisten tehtävien kategoriaan. Funktionaalisuuden lisäämiseksi tässä luvussa analysoitujen harjoitusten lainasanoista oppilas voisi vielä oman kielentuntemuksensa ja metalingvististen taitojensa pohjalta havainnoida niitä selvästi tunnistettavia suomen kielen ominaispiirteitä, joiden avulla sanat ovat muovautuneet kieleen sopiviksi, sekä toisaalta etsiä niistä jäänteitä vieraista kielistä. Yksinään kirjojen mekaanisten harjoitus-

ten perusteella oppilaalle voi jäädä suppea ja vääristynyt käsitys sanojen siirtymisestä yhtäkkiä kuin itsestään kielestä toiseen.

*Kärki 7* -oppikirjan aukeaman viimeinen tehtävä on otsikoitu ”Oma teksti”, ja se on kirjan muihin harjoituksiin (mm. esimerkit 14, 15, 16 ja 17) verrattuna tyypiltään todella soveltava. Kuvitteellinen mutta tekstiviestin muotoa jäljittelevä tekstin tuottamisharjoitus liittyy opiskeltavan aiheen oppilaan päivittäin kohtaamiin vuorovaikutustilanteisiin, vaikkakin tekstiviesti alkuperäisessä muodossaan on jo lähes kadonnut nuorten käyttämien viestintäkeinojen joukosta. Älypuhelinien viestisovellusten puitteissa tapahtuva kirjoittaminen noudattaa kuitenkin periaatteessa samaa tekstiviestistä tuttua mallia, joten tehtävä ei sinänsä ole vielä vanhentunut.

(20) 8. Oma teksti. Kirjoita kaverillesi tekstiviesti (160 merkkiä), jossa lyhennät sanoja tarpeen mukaan. (*Kärki 7*: 17.)

Tehtävänannon oletetulla oppijalla on ainakin yksi kaveri ja käytössään viestin kirjoittamiseen soveltuva puhelin. Lisäksi hän kirjoittaa suhteellisen pitkiä viestejä, joissa on paljon asiaa, sillä osa sanoista joudutaan tilan ja ajan säästämiseksi vielä lyhentämään. Todellisuus yläkouluun teknologiavälitteisestä vuorovaikutuksesta tuskin vastaa täysin tätä oletusta esimerkiksi videoiden ja äänitallenteiden yleistyessä, mutta tehtävä noudattaa kuitenkin pohjimmiltaan opetussuunnitelman ja pedagogisen kielitiedon tavoitteita autenttisten, oppilaalle tuttujen arjen tekstimuotojen käytön lisäämisestä opetuksessa ja on yksi *Kärki 7* -kirjan kieliosion johdantoluvun kolmesta funktionaaliseksi luokiteltavasta tehtävästä. Erilaisten nykyaikaisten viestintävälineiden monipuoliseen käyttöön kiinnitetään huomiota myös opetussuunnitelman monilukutaitoon liittyvissä tavoitteissa, joten tehtävä tukee myös työtavoiltaan niiden toteutumiseen tähtäävää opetusta (OPS 2014: 335).

Tekstiviestin vastaanottajaksi määritetty *kaveri* sallii puhekielisen viestin kirjoittamisen, jolloin myös harjoituksen varsinainen opittava sisältö eli lyhenteiden käyttö on yleistä ja hyväksyttävämpää kuin virallisissa teksteissä. Savolainen (1998: 70) kiinnittää omassa 1990-luvulla käytössä olleista äidinkielen oppikirjoista koostuvassa tutkimusaineistossaan huomiota siihen, että niissä kielen aiheiden opiskelu ja tekstien tuottaminen liitetään aina kirjoittamiseen eikä puheen ajatella juuri kuuluvan kouluopetukseen. Tieto kielestä kytketään siis vielä

hänen tutkimissaan kirjoissa yksioikoisesti kirjoitettuun kieleen, eikä puhekielisten tekstien tarkastelua nähdä kielitiedon kannalta tarpeellisena tai kehittävänä. (Savolainen 1998: 70–71.) Varis (2012: 115, 226) puolestaan nostaa esille tutkimistaan vuonna 2008 käytetyistä oppikirjoista tekstejä ja harjoituksia, joissa puhekielen ja esimerkiksi hymiöiden käyttöä tuodaan mukaan opetukseen. Samalla niissä korostetaan sitä, että puhe- ja kirjakielen käytölle on omat sopivat tilanteensa, jotka kielenpuhujan on tärkeää tunnistaa.

Oman tutkimukseni uusissa äidinkielen oppikirjoissa puhekieltä nostetaan yhä enemmän kirjakielen rinnalle ja siihen suhtaudutaan tutkimisen arvoisena kielimuotona. Esimerkin (20) tehtävä 8. on konkreettinen esimerkki harjoituksesta, jossa harjoitellaan melko puhekielisen kirjoitetun tekstin tuottamista. Aineiston toinen puhekieleen keskittyvä tekstin tuottamistehtävä on *Satakieli 7 Tehtäväkirjan* harjoitus 2., jonka esittelen esimerkissä (27) luvussa 4.3.2.

*Kärki 7* -oppikirjan sivusta 16 yli puolet vie värikäs valokuva, joka ensi vilkaisulla ei välttämättä hahmotu yhtenäisenä kokonaisuutena vaan saattaa näyttää sekavalta asetelmalta kuvia, jotka eivät liity millään tavoin toisiinsa. Kuvan ymmärtäminen vaatii keskittyneempää tarkastelua kielellisen ajattelun avulla, sillä sen eri elementit esittävät *tabletti*-sanana erilaisia konkreettisia tarkoituksia, kuten ruokapöydälle asetettavaa alustaa, lääkkeitä ja pientä älylaitetta, joka nykypäivänä on yhä nuoremmilla aktiivisessa käytössä ja siten noussut uuden sukupolven keskuudessa sanan ensisijaiseksi tarkoitteeksi.

Visuaalisena elementtinä kuvan on tarkoitus havainnollistaa sitä, kuinka maailmaan syntyviä uusia asioita ja keksintöjä voidaan erilaisista syistä nimetä samoin kuin jo ennestään olemassa olevia tarkoituksia. Tämä vahvistaa myös johdantoluvun tekstin (luku 4.2.1) väitettä: ”Vain harvoin esimerkiksi uudelle keksinnölle keksitään sana tyhjästä.” Kirja ei kuitenkaan tuo esille *homonymian* tai *polysemian* käsitteitä tässä tai muissakaan yhteyksissä, vaikka ne voisivat *synonymian* ohella olla melko keskeisiä termejä kielen sanaston, sen muodostumisen ja merkitysten käsittelyssä. Sivun 17 tehtävä 6. liittyy kyseiseen kuvaan ja tuo *Kärki 7* -kirjassa ensi kertaa esille *synonyymien* käsitteen siten, että kuvan erilaisille tableteille pyydetään keksimään synonyymeja. Tablettitietokoneelle tosin ei varsinaisesti ole muuta virallista sanaa, joten oppilaan haasteena on kehittää itse jokin toinen substantiivi, jolla sitä voitaisiin kutsua.

- (21) 6. Tutki aukeaman kuvaa.
- Mitä esineitä nimitetään *tabletiksi*?
  - Keksi *tabletti*-sanoille synonyymit.
  - Mitä muuta nimitystä litteästä tietokoneesta voitaisiin käyttää? (*Kärki 7*: 17.)

Kuvan tulkintaa vaativa harjoitus vastaa opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita laajaan tekstikäsitteeseen pohjautuvan monilukutaidon kehittämistä (OPS 2014: 21, 332). Tehtävän funktionaalisuutta vahvistaa myös oppilaan arjesta tuttujen esineiden esiintyminen kuvassa, eikä hän välttämättä ole tullut aiemmin ajatelleeksi, kuinka erilaisista tavaroista puhumiseen käytetään aivan samaa yleisnimeä. Näistä syistä harjoitus kuuluu niihin harvoihin *Kärki 7* -kirjan kieliosion johdantolukuun liittyviin tehtäviin, jotka luokittelen hallitsevilta ominaisuuksiltaan funktionaaliksi. Kokonaisuutena kirjan johdantoluku sisältää monta erilaista kielen sanastoon ja sananmuodostukseen liittyvää käsitettä, joiden kunkin havainnollistaminen ja käytännön harjoittelu supistetaan yhteen tai kahteen tehtävään, jotka noudattavat suurimmaksi osaksi mekaanisia kaavoja, ja oppiminen saattaa jäädä pinnalliseksi.

### 4.3 *Satakieli 7* ja kielen merkitys ihmiselle

*Satakieli 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjan ”Kieli”-otsikon alle kootun osuuden johdantoluvun (*Satakieli 7*: 10) aiheena on kielen merkitys ihmiselle. Näkökulma on lähellä luvussa 4.1 esittelemäni *Särmä 7* -kirjan johdantoluvun lähestymistapaa kieleen, mutta tässä siihen suhtaudutaan vielä laajempaan ja abstraktimpaan ilmiönä. Luvussa 4.3.1 erittelen johdantoluvun tekstejä, minkä jälkeen luvussa 4.3.2 keskityn tarkastelemaan johdantoon liittyviä tehtäviä, joita löytyy sekä oppikirjasta että erillisestä harjoituskirjasta (*Satakieli 7 Tehtäväkirja*: 6–7).

#### 4.3.1 *Satakieli 7*: Kieli on sinun

Koko *Satakieli 7* -oppikirja alkaa kieltä koskevalla osuudella, joka muiden tutkimieni kirjojen kieliosioden tapaan koostuu lähes kokonaan sanaluokkien erittelystä ja niihin liittyvistä harjoituksista. Lisäksi kirjassa on samaan yhteyteen otettu mukaan vielä *pää-* ja *sivulauseen* sekä *virkkeen* käsitteet, joten aihealueen johdantoluku pohjustaa sanaluokkien lisäksi myös perustason syntaksin opiskelua.



”Kieli on sinun” -otsikolla alkava johdantoluku (*Satakieli* 7: 10) on tiivis teksti, jonka tarkoitus on herättää ajattelemaan kielen merkitystä jokaisen omassa elämässä, ajattelussa ja toiminnassa. Aloitus tiivistää koko tekstin ajatuksen ja paljastaa samalla tavoitteeksi kielen tuomisen selkeämmin näkyväksi oppilaalle.

(22) Kieli on niin arkipäiväinen asia, ettei sitä usein tule ajatelleeksi. Jos asiaa pysähtyy miettimään, huomaa kuitenkin, että kieli on kaikkialla! (*Satakieli* 7: 10.)

Jokainen kielellinen olento käyttää kieltä välineenä päivittäin kaikessa vuorovaikutuksessa ja osittain myös tiedostamattaan aina, kun ajattelee jotain. Teksti pyrkii tuomaan tämän esille ja auttaa siten oppilasta käsittämään laajemmin kielen eri ulottuvuuksia ja sen jatkuvaa läsnäoloa hänen omassa elämässään.

Johdanto on yhden sivun mittainen, ja siitäkin puolet vie värikäs valokuva. Kesäinen kuva esittää nuoria, jotka istuvat nurmikolla auringonpaisteessa. Kuvan nuoret ovat keskellä sosiaalista viestintätilannetta, vaikkei kukaan varsinaisesti näytä olevan äänessä juuri kuvanottohetkellä. Nuorista ainoa, joka katsoo kameraan, on ihonväritään muita hieman tummempi tyttö. Monikulttuurisuus näkyy yhä enemmän eri oppiaineiden materiaalien kuvastoissa, mikä heijastaa jokaisen oppilaan elinympäristössä tapahtuvaa jatkuvaa muutosta. Etnisesti eritaustaisten nuorten esiintyminen kuvassa vaikuttaa kirjan tekijöiden tietoiselta valinnalta, sillä sama toistuu myös harjoituskirjan tehtäväuukeaman valokuvassa (*Satakieli 7 Tehtäväkirja*: 6). Kuvien voidaan ajatella tukevan tekstin sanomaa kielen merkityksestä kaikkien maailman ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Myös kuvateksti ”Kieli on läsnä jokaisessa päivässä” korostaa kielen rajattoman laajaa mutta samalla huomaamatonta vaikutusta ihmisten arkielämässä.

Oppikirjojen visuaalisella ilmeellä on tärkeä rooli oppilaan mielenkiinnon herättämisen ja opeteltavien sisältöjen motivoinnin kannalta. Savolaisen (1998: 174) tutkimissa, 1990-luvulla käytössä olleissa äidinkielen oppikirjoissa kielen aiheita tarkastelevien tekstien kuvituksena käytetään usein koulumaista taustaa. Syynä tähän on Savolaisen mukaan ajatus siitä, että kielitietoa on erityisesti koulun kannalta tärkeää opetella. Kielitiedon rajaaminen kouluympäristöön ei kuitenkaan oletettavasti juuri motivoi yläkouluikäistä oppilasta kehittämään itseään kielenkäyttäjänä myös myöhempää elämää varten, joten oppiminen voi tällöin jäädä

pinnalliseksi, eikä kokeita varten opeteltua, hajanaista tietoa välttämättä osata soveltaa käytäntöön. Savolaisen havainnoissa huomionarvoisia ovat myös oppikirjoissa esiintyvät, usein piirretyt ihmishahmot, joiden ilmeitä hän kuvaa irvistäviksi ja jopa tuskaisiksi. *Satakieli 7* -kirjan kuvan kesäinen ympäristö sen sijaan on kaukana harmaasta luokkahuoneesta ja tyttö hymyilee luontevan näköisesti olkapäänsä yli kameran suuntaan, mikä vahvistaa lyhyen tekstin myönteistä sävyä ja tukee sen tavoitetta saada oppilas kiinnostumaan kielestä.

Opetussuunnitelma mainitsee äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeiksi tehtäviksi oppilaan kulttuurisen identiteetin sekä kielellisen suvaitsevaisuuden vahvistamisen monikulttuurisessa yhteiskunnassa (OPS 2014: 334). Äidinkielen oppikirjojen kuvaus kielestä on aiemmin keskittynyt lähes täysin suomen kieleen ilman universaalimpaa näkökulmaa. Kielen sääntöjä on esitetty yksinään suomen kielen ominaisuuksina, mikä on luonut oppilaalle suppean käsityksen ihmiskielen olemuksesta ja rakenteista. (Savolainen 1998: 38.) Uuden opetussuunnitelman (OPS 2014: 19–20) perusteella nykypäivän monikielisessä ympäristössä kasvaville lapsille ja nuorille onkin yhä tärkeämpää välittää kouluopetuksen ja oppimateriaalien avulla moniulotteisempaa käsitystä kielestä. Siten myös tutkimani kieliosion johdantoluvun voidaan ajatella tukevan tätä tavoitetta parhaiten juuri ohjaamalla kielen pohdintaan yleisellä tasolla sen sijaan, että lähestyttäisiin ilmiötä heti automaattisesti suomen kielen kautta.

Pedagogisen kielitiedon opetuksen tulisi perustua lapsen luontaiseen kielioppiin ja kieleen liittyviin intuitioihin (Leiwo 2003: 24). *Satakieli 7* -oppikirja muistuttaakin tekstissään oppilasta siitä, että ihminen alkaa omaksua ympärillään puhuttua kieltä jo ennen syntymäänsä ja taitaa runsaasti oman kielensä rakenteita ja sanastoa jo leikki-ikäisenä. Näistä synnynnäisistä taidoista muistuttaminen voi auttaa heikkoa oppilasta parantamaan itsevarmuuttaan kielenkäyttäjänä ja suhtautumaan aiempaa positiivisemmalla asenteella tulevaan kielitiedon opiskeluun. Koska johdantoluku koostuu lähinnä passiivimuotoisista ja nollapersoonaisista väitelauseista, yksikön toisen persoonan imperatiivin käyttö toisen kappaleen ensimmäisessä virkkeessä erottaa sen muusta tekstistä siten, että virke vetoaa korostetusti suoraan lukijaan ja sen välittämä viesti vahvistuu.

(23) Pidä aina mielessä, että osaat äidinkieltäsi: tunnet äidinkielesi merkitykset ja elät sen avulla jokapäiväistä elämääsi. Samalla kielitaitoa voi kuitenkin kehittää ja oppia tuntemaan kielen rakenteita paremmin. Kun tuntee kieliympäristönsä monipuolisesti, osaa käyttää kieltä tilanteen vaatimalla tavalla. Mitä paremmin kielen tuntee, sitä enemmän saa uskallusta ja intoa käyttää kieltä yhä uusissa tilanteissa. (*Satakieli 7: 10.*)

Kielen käyttäminen ei siis varsinaisesti vaadi juuri tietoista, syvempään ymmärrykseen tähtäävää pohdintaa kielen olemuksesta ja merkityksestä ihmiselle, joten tämän tason pohdintoihin tarvitaan todennäköisesti äidinkielen opetuksen apua. Käytännöllisesti ajattelevan oppilaan voi olla vaikeaa kiinnostua kielen analysoinnista, jos hän kokee osaavansa käyttää äidinkieltään omiin tarpeisiinsa nähden riittävän hyvin ja selviävänsä taidoillaan päivittäisistä vuorovaikutustilanteista. Itseään varmana ja taitavanakin kielenpuhujana pitävän oppilaan motiivointi perustuu tässä siihen tekstin luomaan mielikuvaan, ettei kukaan kielenpuhujia todellisuudessa voi hallita kaikkea kielenkäyttöä täydellisesti, joten kielitietojen ja -taitojen parantaminen kannattaa aina. Teksti pyrkii siis nostamaan oppilaan tiedostamattoman kielitaidon tietoiseksi ja motivoimaan jokaista oman kielellisen osaamisensa eri tasojen, erityisesti kielentuntemuksen sekä kielitietoisuuden aktiiviseen kehittämiseen lähtötasosta riippumatta.

Kahdessa viimeisessä virkkeessä korostetaan kielenkäytön tilanteisuutta, mikä viestii siitä oletuksesta, että jokainen oppilas tulee kohtaamaan tulevaisuudessa uudenlaista kielellistä osaamista edellyttäviä tilanteita. Systemis-funktionaalisen kieliteorian korostamaa kielenkäytön tavoitteellisuutta tuodaan tekstissä esille viittaamalla siihen, että tietyt tilanteet *vaativat* tietynlaista kielenkäyttöä. Kielestä välittyy näin kuva moniulotteisena, aina ympäröivässä kontekstissa muotonsa ja sääntönsä saavana ilmiönä, mikä vastaa opetussuunnitelman suosimaa funktionaalisen kielitieteen näkemystä kielestä.

#### **4.3.2 *Satakieli 7: Harjoitukset***

Kaikki *Satakieli 7* -oppikirjan kieliosion johdantolukuun liittyvät tehtävät sekä oppikirjassa että harjoituskirjassa ovat luokitteluni mukaan selkeästi funktionaalisia (luku 2.2.2). Harjoituksia on yhteensä kahdeksan, joista jokainen on erilainen mutta kaikki välittävät oppikirjan tekstin tapaan funktionaalista kuvaa kielestä. Pohtivissa tehtävissä oppilas pääsee tutkimaan omaa suhdettaan kieleen ja harjoittamaan kielellisen ajattelun taitojaan monipuolisesti. Lisäksi hän tutustuu aktiivisen toiminnan avulla tiedonhakuun, vieraisiin kieliin, kielen sanastoon

liittyviin affektioihin sekä tilanteiseen kielenkäyttöön ja keskustelun muodostamiseen. Harjoitukset vaativat itsenäisen työskentelyn lisäksi myös ryhmässä toimimista. Tehtävät ovat monipuolisia sekä sisällöiltään että työtavoiltaan ja vastaavat niitä linjauksia, jotka pedagogisessa kielitiedossa (luku 2.1) ja opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014: 332–336) asetetaan yläkoulun äidinkielen opetukselle ja erityisesti sen kehittämiseksi funktionaalisempaan suuntaan. Tässä luvussa esittelen kirjan tehtäviä ja erittelen niitä piirteitä, joissa funktionaalisuus ilmenee.

*Satakieli 7* -oppikirjan aukeaman ensimmäinen harjoitus ohjaa oppilasta kiinnostumaan omasta historiastaan kielenkäyttäjänä. Samalla tehtävä herättää tarkastelemaan lapsen kielenomaksumisen prosessia ja siihen liittyviä ihmisen kehitykselle luontaisia ja yleistettäviä piirteitä.

(24) 1. Ensimmäiset sanat.

- a) Ota selvää, mikä oli ensimmäinen sanasi.
- b) Tehkää yhteenvedo siitä, mitkä ovat olleet ryhmänne ensimmäiset sanat. Asettakaa sanat yleisyysjärjestykseen. Mitkä ovat kolme yleisintä sanaa?
- c) Pohtikaa, miksi juuri kyseiset sanat ovat lapsilla usein yleisimpiä. (*Satakieli 7*: 11.)

Saman kielen puhujilla ensimmäisinä sanoina esiintyvät usein saman tyyppiset ilmaukset, joten todennäköistä on, että tehtävää purettaessa pystytään huomaamaan pienenkin oppilasryhmän vastauksissa toistuvia yhtäläisyyksiä, joiden pohjalta yhdessä keskustellen voidaan muodostaa laajempia käsityksiä lapsen tyypillisistä ensimmäisistä sanoista. Myös eri kielten puhujilla samoihin tarkoitteisiin viittaavat sanat esiintyvät usein ensimmäisinä äänneasusta riippumatta, joten tehtävän aihe mahdollistaa kielen tarkastelun sekä muodon että merkityksen tasolla. Pedagogisesta kielitiedosta kirjoittaneen Leiwon (2003: 25–27) mukaan metalingvistiseen päättelyyn pystyäkseen oppilaan on erotettava kielen yksiköiden merkitykset niiden muodosta ja hahmotettava ilmausten pienimpiäkin rakennneosia. Seitsemäsluokkalaiselta edellytetään jo näiden taitojen sujuvaa hallintaa, joten myös oppimateriaalien harjoituksissa voidaan hyödyntää tätä oletusta ja jättää erikseen ohjeistamatta, että sanastoa tarkasteltaessa tarkoitus on tehdä huomioita sekä muodon että merkityksen tason ominaisuuksista.

Tiivistetysti esimerkin (24) harjoituksen 1. funktionaalisuus perustuu a)-kohdassa opittavan aiheen tekemiseen oppilaalle omakohtaiseksi ja b)-kohdassa ryhmätyötaitojen harjoittamiseen. Funktionaalisuuden kannalta tärkein on c)-kohta, joka ohjaa aiemmissa kohdissa itse kootun autenttisen kielimateriaalin pohdintaan metatasolla yhdessä muiden kanssa. *Satakieli 7* -kirjan tehtävissä päästään pohtimaan kielen merkitystä oppilaan ja jokaisen ihmisen elämässä kielenkehityksestä lähtien, vaikka johdantoluvun aihe ei varsinaisesti lapsen kielenoppimiseen keskitykään niin kuin *Kieku 7* -oppikirjassa, jonka tekstejä tarkastelen seuraavassa analyysiluvussa 4.4.1.

Suurin osa *Satakieli 7* -kirjan kieliosion johdantolukuun liittyvistä tehtävistä edellyttää oppilaalta kykyä eritellä omia kielenkäyttö- ja viestintätapojaan. Painotusta tukevat opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet äidinkielen oppiaineen tehtävistä, joihin kuuluu yhtenä osa-alueena oppilaan ohjaaminen oman viestijäkuvansa hahmottamiseen (OPS 2014: 20, 335). Interpersoonaisen funktion kautta tehtävänannoista ilmenevä oletettu oppija on kiinnostunut kielestä monella eri tasolla mutta ennen kaikkea vuorovaikutuksen välttämättömänä välineenä, jonka käyttö ei koskaan ole itsestään selvää, tarkasti ennustettavaa tai kaikille kielenpuhujille yhteistä. Oppilas tiedostaa jo ennestään tai viimeistään harjoitusten avulla, että jokainen ihminen on kielenkäyttäjänä erilainen ja että myös ympäristöllä ja muilla tilanteisilla tekijöillä on kielellisten viestien muotoutumisen kannalta ratkaiseva merkitys. Systemisfunktionaalisen teorian korostama kielen kontekstisidonnaisuus välittyikin selvästi tehtävistä, joissa kielenkäyttötapa liitetään erilaisiin oppilaan arjesta tuttuihin tilanteisiin (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 50–51). Myös pedagogisessa kielitiedossa ja opetussuunnitelman tavoitteissa ohjataan käyttämään kielitiedon opetuksessa pedagogiikkaa, joka perustuu oppilaan omaan kokemusmaailmaan, joten kirjan käytännönläheinen ja oppilaslähtöinen painotus on kaikin puolin perusteltu (OPS 2014: 335; Leiwo 2003: 103).

Oppilaan oman kielenkäytön tarkasteluun ohjaavissa *Satakieli 7* -oppikirjan tehtävissä 3. ja 4. pohditaan konkreettisia tilanteita, joissa oppilas itse tarvitsee kieltä päivittäin. Tehtävissä lähestytään aihetta kuitenkin eri näkökulmista, mikä antaa virikkeitä tarkastella monipuolisesti kielen merkitystä ja käyttöä oppilaan omassa elämässä. Lisäksi tehtävät eroavat toisistaan myös työskentelytavoiltaan, jolloin oppilaan käytännön opiskelutaidot kehittyvät, mikä edistää opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa mainitun oppimaan oppimisen tavoitteen toteutumista (OPS 2014: 332; Rauste von Wright ym. 2003: 134). Harjoituksessa 3.

muistellaan lähimenneisyydessä toteutuneita vuorovaikutustilanteita, kun taas harjoituksessa 4. kuvitellaan päivää ilman kieltä.

(25) 3. Muistele eilistä päivää.

- a) Missä tilanteissa käytit eilen suomen kieltä?
- b) Kootkaa kielelliset tekonne kartaksi. Miten kielenkäyttönne vaihteli eri tilanteissa?

4. Päivä ilman kieltä.

- a) Millainen olisi päivä, jona tekisit kaikki arkiset asiat mutta et saisi puhua tai kirjoittaa mitään? Miten asiat muuttuisivat?
- b) Kirjoita päivästä lyhyt kertomus, jonka otsikoit itse. (*Satakieli 7: 11.*)

Harjoituksessa 3. kohdan a) tehtävänanto kehottaa oppilasta muistelemaan omaa kielenkäyttöään edellisenä päivänä. On kuitenkin huomattava, että siinä pyydetään keskittymään *suomen kielen* käyttötilanteisiin, mikä ei kylläkään ole tehtävän toteutuksen kannalta välttämätöntä. Tehtävästä välittyvä oletettu oppija kommunikoi siis arjessaan ensisijaisesti suomen kielen avulla, mikä toistaa Savolaisen (1998: 43) tutkimuksessaan tekemää havaintoa suomen kielen ominaisuuksiin pohjautuvan kielikäsitteiden painottumisesta oppikirjoissa. Muilta osin *Satakieli 7* -kirjan kieliosion johdantoluku heijastaa yleismaailmallista ja monikielisyyden tiedostavaa kielikäsitteitä, joten yksinään suomen kieleen rajattu tehtävä kiinnittää siksi huomiota ja vaikuttaa jopa tahattomalta.

Tehtävän 3. kohdassa b) tarkoitetaan vastausten mallintamista järjestämällä ne ajatuskartaksi. Useiden muiden *Satakieli 7* -kirjan tehtävänantojen tapaan (esimerkit 24 ja 28) myös tässä toimintaa ohjeistavan virkkeen predikaatti on monikon toisen persoonan imperatiivissa, mikä tekee koko harjoituksen viimeisestä osuudesta periaatteessa kollektiivisen. Tarkempi ohjeistus ja toteutus opetuksessa jää kuitenkin käytännössä opettajan vastuulle. Ryhmän kesken oppilaiden mainitsemista kielellisistä teoista voidaan tehdä vertailevia havaintoja, joiden pohjalta tilanteisia kielenkäyttötapoja suhteutetaan toisiinsa ja hahmotellaan yhteisesti kartan muotoon. Toisaalta jokaisen oppilaan on mahdollista koota kartta pelkästään omista kielellisistä teoistaan, minkä jälkeen tuotoksia voidaan vertailla keskenään. Molemmissa toteutustavoissa harjoitus kehittää oppilaan ajattelu- ja keskustelutaitoja sekä oppimaan oppimisen taitoja, sillä ajatuskartta on todettu oppimista tehostavaksi menetelmäksi, jonka käytön

hallitseminen on hyödyllinen apu yläkoululaisen tulevia opintoja ajatellen. Kartan avulla opittava sisältö jäsennetään systemaattiseksi kaavioksi, jonka kokoaminen jo sinänsä vaatii asioiden sisäistämistä yksityiskohtien sijaan laajempina kokonaisuuksina. Ajatuskartta jättää muistiin myös visuaalisen jäljen, joka tukee aiheen mieleen palauttamista myöhemmin. (Rauste von Wright ym. 2003: 93–94, 116.)

Todelliset vuorovaikutustilanteet eivät yleensä tapahtumahetkellä vaadi kielenpuhujaa tarkkailemaan tietoisesti omaa tai muiden tilanteen osallistujien kielenkäyttöä, vaan viestintätapojen sijaan olennaista on keskittyä kielellisten viestien merkitysisältöön. Tästä syystä tilanteiden muistelu jälkeensä kielenkäyttötapojen analysoinnin näkökulmasta saattaa olla hankalaa, mutta toisaalta sitä kautta voidaan päästä käsiksi viestintätilanteen muotoutumiseen vaikuttaneisiin tekijöihin, joita itse tilanteessa ei ole juuri tiedostettu. Toki tilanteisiin voi usein liittyä juuri kyseiselle kontekstille ominaisia sääntöjä, joiden noudattaminen ei sujukaan kielenpuhujalta luonnostaan, vaan hän joutuu kiinnittämään kielenkäyttöön erityistä huomiota. Tällaisia ovat ainakin uudet ja vieraat tilanteet, joissa tapahtuvasta viestinnästä kielenpuhujalla ei ole kokemukseen perustuvaa tietoa, eikä hänen mieleensä ole siten rakentunut valmiita malleja, joita tilanteessa voisi noudattaa. (Rauste-von Wright ym. 2003: 100.)

Esimerkin (25) tehtävän 4. kohta a) on käytännössä sama kuin *Särmä 7* -oppikirjan ensimmäinen pohtiva tehtävä (esimerkki 8). Molemmissa oppilaan on tarkoitus ymmärtää kielen välttämättömyys erilaisissa arkipäiväisissä toiminnoissa, joissa hän tulee usein käyttäneeksi sitä myös tiedostamattaan. Tosin tässä *Satakieli 7* -kirjan tehtävänannossa pyydetään sulkemaan pois vain kielen hyödyntäminen puhumiseen ja kirjoittamiseen, jolloin tarkemmin ottaen kielen avulla ajattelu on vielä sallittua, mikä tekee kuvitteellisesta tilanteesta vähemmän mahdottoman. Tehtävässä olennaista on kielen näkeminen tarpeellisena vuorovaikutuksen välineenä, joka vaikuttaa konkreettisesti arjesta suoriutumiseen sekä luo ja ylläpitää ihmisen yhteyttä ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. Kohdassa b) oppilas hyödyntää aiheesta heränneitä ajatuksiaan fiktiivisen kertomuksen kirjoittamiseen, jolloin häneltä vaaditaan kykyä luovaan ajatteluun ja ilmaisuun sekä lajityypiltään kertovan tekstin tuottamiseen. Myös *Kieku 7* -kirjan tehtävässä 5. (esimerkki 34) kehoitetaan oppilasta kirjoittamaan kertomus, joten jatkan kyseisen työskentelytavan analysointia tarkemmin luvussa 4.4.2.

*Satakieli 7 Tehtäväkirja* aloittaa kieliosion johdantoluvun tueksi laaditun harjoituskokonaisuuden moniosaisella tehtävänannolla, jossa tuodaan oppilaalle näkyväksi hänen omi-

naisuuksiaan kielenkäyttäjänä kehottamalla häntä kirjoittamaan kirjaan ilmauksia, joita käyttää määrätyissä tilanteissa. Lisäksi oppilasta muistutetaan tulevaa kielitiedon opiskelua ennakoiden sanaluokkien olemassaolosta ja eri kategorioihin kuuluvien sanojen erilaisista tehtävistä merkitysten ilmaisemisessa.

(26) 1. Minä kielenkäyttäjänä.

Lempitervehdyksiäni:

Nukkumaan mennessäni sanon yleensä:

Kun ystäväni soittaa minulle, vastaan seuraavasti:

Minulle tärkeitä asioita kuvaavia substantiiveja:

Haluaisin, että minua kuvailtaisiin seuraavilla adjektiiveilla:

Arkielämäni hyvin kuvaavia verbejä:

Kirjoita kolme suomen kielen lausetta, jotka opettaisit ulkomaalaiselle ensimmäiseksi. (*Satakieli 7 Tehtäväkirja*: 6.)

Itselleen tärkeiden asioiden luetteleminen tuntuu kirjan oletetusta oppijasta mukavalta, ja hän kokee itsensä ja kielenkäyttönsä arvokkaaksi saadessaan kirjata niitä ylös oppikirjaan. Samalla äidinkielen kielitieto tuodaan lähelle oppijaa ja välitetään viestiä siitä, että hänen käyttämänsä kieli kaikissa muodoissaan on tärkeä ja arvokas lähtökohta myös kielitiedon opetukselle. Perinteisten, formalististen kielioppien käyttö opetuksessa on ongelmallista juuri siksi, että kielen järjestelmä voi tuntua oppilaasta etäiseltä ja vaikealta, jos opeteltavat ilmaukset ja rakenteet eivät näy tai kuulu aidoissa vuorovaikutustilanteissa, joita hän kohtaa arjessaan (Leiwo & Pöyhönen 2003: 117). Tehtävän funktionaalista ja käytännönläheistä otetta voidaan perustella muiden funktionaaliseksi määrittämieni harjoitusten tapaan opetussuunnitelman kielikasvatuksellisella tavoitteella oppilaan oman kielenkäytön hyödyntämisestä opetuksessa, jonka avulla kielenkäyttötaitoja voidaan myös tavoitteellisesti kehittää (OPS 2014: 334).

Esimerkin (26) tehtäväannon keskivaiheilla tuodaan mukaan *substantiivin*, *adjektiivin* ja *verbin* käsitteet. *Kieku 7* -kirjan kieliosion johdantoluvun harjoituksessa 2. (esimerkki 32) mainitaan *sanaluokka*-käsite muttei sen alakäsitteitä kuten tässä *Satakieli 7* -kirjan tehtävässä 1. Kyseessä on siis ainoa kerta koko aineistossa, kun yksittäisten sanaluokkien nimiä esiintyy teksteissä tai tehtävänannoissa. Tässäkään niitä ei korosteta tekstissä erityisillä muotoiluilla, joten ne sulautuvat visuaalisesti osaksi muuta tehtävänantoa. Käsitteet erottuvat kuitenkin funktioltaan tekstistä kieliopillisina termeinä, joita käytetään lähes pelkästään kielenopetuksen kontekstissa ja joiden tarkoitus on tässä palauttaa mieleen alakoulussa opittuja tie-



toja sanaston luokittelusta. Termejä ympäröivät sanat sisältävät vihjeitä kunkin kategorian sanojen keskeisimmistä käyttötarkoituksista, mikä auttaa herättämään sanaluokkiin liittyviä muistikuvia. Käsitteistä huolimatta harjoituksessa jatketaan kevyttä pohdintaa, joka liittyy läheisesti oppilaan elämään sekä hänen käsityksiinsä itsestään ja äidinkielestään.

*Satakieli 7 Tehtäväkirja* siirtyy toisessa tehtävässään yhä lähemmäs konkreettista kielenkäyttötilannetta. Harjoitus, jossa oppilas kehittää lyhyen keskustelun, jossa hänen tavoitteenaan on tutustua toiseen ihmiseen, on yksi koko tutkimusaineiston funktionaalisimmista tehtävistä. Vastavuoroisen keskustelun osuus kaikesta ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on niin merkittävä, ettei keskustelutaitoja kehittävien harjoitusten käyttöä oppikirjoissa tarvitse juuri perustella. Myös opetussuunnitelman tavoitteissa esitetään, että äidinkielen opetuksen tulee ohjata oppilasta tiedostamaan erilaisten vuorovaikutustilanteiden kielenkäyttötapoja sekä omien kielellisten ja viestinnällisten valintojensa vaikutusta toisiin ihmisiin (OPS 2014: 20, 335).

(27) 2. Kuvittele, että tapaat ihmisen, johon haluaisit tutustua. Miten keskustelu voisi edetä? Täytä puhekuplat. (*Satakieli 7 Tehtäväkirja: 7.*)

Harjoitus kattaa kirjassa lähes kokonaisen sivun, ja keskustelun molemmille osapuolille on varattu kolme tyhjää, suhteellisen tilavaa puhekuplaa. Tehtävä voisi toimia myös sarjakuvana, johon keskustelevat hahmot olisi valmiiksi piirretty, mutta ilman kuvia oppilaan on ehkä helpompi kuvitella itsensä osaksi vuorovaikutustilannetta ja vastapuoleksi henkilön, johon hän todella olisi kiinnostunut tutustumaan. Kuvitellussa tilanteessa oppilaalle annetaan rooli aktiivisempänä ja aloitteellisempänä keskustelijana, sillä vastapuoli määrittää tutustumisen kohteeksi eikä hänen kiinnostuksestaan tai tavoitteestaan mainita mitään. Oppilas on siten itse eniten vastuussa keskustelun kulusta, joten harjoitus antaa työkaluja tilanteisiin, joissa juuri hänen tulee rakentaa alusta alkaen keskustelua uuden ihmisen kanssa.

Esimerkin (27) harjoitus 2. auttaa oppilasta tiedostamaan omia kielenkäyttötapojaan ja itselleen ominaista roolia tilanteessa, jossa ainakin jossain määrin on tarkoitus tehdä hyvä vaikutus vieraaseen ihmiseen. Sitä kautta oppilas oppii tuntemaan omaa viestijäkuvaansa, mikä mainitaan erikseen myös opetussuunnitelman yläkoulun äidinkielen opetukselle asettamissa tavoitteissa (OPS 2014: 335). Toisaalta oppilaalla on mahdollisuus kuvitteellisen tilan-

teen turvin irtautua totutuista malleista ja jättää huomiotta ulkoiset odotukset, jotka määrittävät hänen viestintäänsä eri tilanteissa ja jotka hän saattaa kokea rajoittavina. Mielikuvaharjoituksen myötä saattaa olla helpompaa toimia eri tavoin ja rikkoa näitä kaavoja myös todellisessa vuorovaikutuksessa.

Variksen (2012: 262–263) mukaan oppikirjojen välittämää sirpaleista kuvaa kielestä voidaan tasapainottaa tekstitaitojen harjoittelulla. Erityisesti puhe- ja keskustelutaitoja kehittävät oppitekstit ja käytännölliset harjoitukset tuovat kirjoihin semantiikan ja pragmatiikan näkökulmia vastapainoksi kielioppisisällöille, jotka keskittyvät muotoon ja rakenteisiin ja joiden yhteys käytännön kielenkäyttöön jää usein etäiseksi. Semantiikan ja pragmatiikan tasojen tuominen opetukseen auttaa oppilasta näkemään äidinkieltä viestinnällisenä keinona, jonka avulla hän voi ilmaista toisille ihmisille monenlaisia merkityksiä ja aiheuttaa heissä toivomiin reaktioita.

Savolainen (1998: 66) tuo tutkimuksessaan esille, että puhe on oppikirjoissa kirjoitetun tekstin jälkeen toissijainen kielen muoto, eivätkä kirjat tarjoa juuri välineitä puhutun kielen analysointiin. Myös tekstin tuottamisen harjoittelu perustuu lähes yksinään kirjoitettuun kieleen. Useimmissa tutkimissani kirjoissa on erillinen osa-alue puheviestinnän opiskeluun, mutta puheen käyttö myös kielitiedon ilmiöiden tarkastelussa on perusteltua sekä systeemifunktionaalisen kieliteorian että pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman tavoitteiden kannalta. Toki oppikirjoissa puhe joudutaan usein muuttamaan tarkastelua varten kirjoitetun tekstin muotoon, jolloin siitä jää puuttamaan olennaisia puheeseen ja keskusteluun liittyviä ilmiöitä, kuten äänensävyt ja suhde sanottavaan (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 76). Vaikka esimerkin (27) tehtävä 2. on kirjallinen harjoitus, oppilas pystyy todennäköisesti luomaan mielessään aidolta tuntuvan keskustelun, jonka puheenvuoroihin hän liittyy samalla ehkä osittain tiedostamattaan tietyt prosodiset piirteet ja tunnetason reaktiot.

*Satakieli 7* -oppikirjan tehtävässä 2. oppilas tarkastelee suomen kielen sanastoon liittyviä affektioita. Vastaava lähestymistapa kieleen näkyy myös *Särmä 7* -kirjan kieliosion johdantoluvun harjoituksissa, joista luvussa 4.1.2 käsittelemäni esimerkki (8) keskittyy yksinään negatiivisia reaktioita herättäviin sanoihin. *Satakieli 7* -kirjan moniosainen tehtävänanto puolestaan ohjaa pohtimaan rinnakkain sekä kauniita että rumia sanoja ja perustelemaan niiden aiheuttamia tuntemuksia.

(28) 2. Mitkä ovat suomen kielen kauneimmat sanat?

Suomen kuvalehdessä järjestettiin vuonna 2007 kilpailu suomen kielen kauneimmista sanoista. Kilpailun mukaan suomalaisten mielestä suomen kielen kaunein sana on *äiti*.

- a) Mitkä ovat mielestäsi viisi suomen kielen kauneinta sanaa?
- b) Mitkä viisi sanaa ovat mielestäsi suomen kielen rumimpia?
- c) Perustele, miksi valitsemasi sanat viehättävät tai inhottavat sinua.
- d) Kerätkää luokan kauneimmat sanat julisteeksi, jonka myös kuvitatte.
- e) Etsikää internetistä kilpailun voittajasanat. Verratkaa niitä luokkanne listaan. Mikä vaikuttaa mielestänne siihen, pidetäänkö sanaa kauniina? (*Satakieli* 7: 11.)

Monikaan kielenpuhujia tuskin pysähtyy oma-aloitteisesti analysoimaan erilaisten sanojen miellyttävyyttä tai epämiellyttävyyttä kieltä käyttäessään. Sanojen äänteisiin, rakenteisiin ja merkityksiin liittyvistä piirteistä ei myöskään välttämättä ole helppoa eritellä niitä yksittäisiä tekijöitä, jotka luovat tietyn mielikuvan tai tunnereaktion. Näiden seikkojen pohtiminen kehittää oppilaan kielellistä ajattelua ja auttaa hahmottamaan, että kielen sanaston yksiköillä on erilliset muodon ja merkityksen tasot, joita voidaan tarkastella myös erikseen. Leiwo (2003: 27) korostaakin pedagogisen kielitiedon yhteydessä, että kieliopillista tietoa omaksuakseen oppilaan on pystyttävä erottamaan kielen muoto ja merkitys toisistaan.

Tehtävänanto ohjaa projektityyppiseen työskentelyyn, sillä itsenäisen pohdinnan jälkeen kohdassa d) ohjeistetaan monikon toisen persoonan imperatiivia käyttäen oppilaita koamaan luokan kauneimmat sanat julisteeksi, mikä monipuolistaa aiheen käsittelyä, tuo toiminnallisuutta opetustilanteeseen ja rikkoo oppiainerajoja. Vastausten kerääminen yhteen ja esittäminen visuaalisessa muodossa havainnollistaa konkreettisesti sitä, millaisia tarkoituksia kuvaavia sanoja oppilaat pitävät kauniina, jolloin joukosta erottuvat ehkä vähemmistönä ne sanat, joiden aiheuttamat positiiviset affektiot perustuvat merkityksen sijaan esimerkiksi äänneasuun. Visuaalinen havainnollistus jättää myös muistiin oman jälkensä, mikä tukee opitun asian mieleen palauttamista myöhemmin (Rauste-von Wright ym. 2003: 93–94). Juuri kauneimpien sanojen kuvittaminen synnyttää todennäköisesti myös kauniin julisteen, jonka voi jättää esille muistuttamaan kieleen liittyvistä affektioista ja yleisemmin suomen kielen kauneudesta. Oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentaminen kuuluu opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan äidinkielen opetuksen keskeisiin tehtäviin, ja opetuksesta välitty-

vä arvostava suhtautuminen suomen kieleen tukee myös oppilaan yksilöllisen identiteetin rakentumista myönteiseksi (OPS 2014: 17, 334).

Esimerkin (28) tehtävän 2. lopuksi kohdassa e) harjoitellaan vielä tiedonhakua internetistä. Taidot hankkia ja käsitellä tietoa sekä käyttää erilaisia teknisiä välineitä ovat yhä tärkeämpiä jokaiselle nuorelle tulevasta ammatinvalinnasta riippumatta, joten niiden opettelu yhdistäminen opittaviin sisältöihin tukee kuin huomaamatta oppilaan kehitystä myös tiedonhakijana. Uusin opetussuunnitelma tuokin odotetusti esille tiedon hankinnan ja jakamisen taidot oppiaineen tehtäviin sekä työtapoihin liittyvissä tavoitteissaan (OPS 2014: 334–335). Myös Savolainen (1998: 73) toteaa tutkimuksessaan, että hänen tarkastelemissaan 1990-luvulla käytetyissä äidinkielen oppikirjoissa on runsaasti tiedonhankintaan ohjaavia tehtäviä, joten aihe on ollut pinnalla kouluopetuksessa ja oppikirjoissa jo pitkään. Koska teknologia uudistuu jatkuvasti, myös opetuksen on pysyttävä kehityksen perässä, eikä oppimateriaalien tiedonhankutehtäviä voi ainakaan vähentää. Lisäksi niitä on aina uusia materiaaleja laadittaessa muokattava ajankohtaisemmiksi.

Tiedonhakua harjoitellaan myös *Satakieli 7* -oppikirjan tehtävässä 5., jossa oppilas tutustuu internetin avulla yhteen vieraaseen kieleen, jota hänen ympäristössään puhutaan. Hän selvittää parin kanssa moniosaisen tehtävänannon ohjeistamana kielen maantieteellisen sijainnin ja puhujamäärän sekä etsii kymmenen sanaa, jotka opetetaan muulle luokalle. Oppilaat tarkastelevat valitsemansa kielen piirteitä ja vertaavat niitä suomen kieleen ja lopuksi pitävät kielestä lyhyen esitelmän muille. Vieraiden kielten liittämistä äidinkielen opetukseen käsitellään tarkemmin luvussa 4.4.2, jossa lähestyn aihetta *Kieku 7* -kirjan tehtäväesimerkin (35) kautta. Myös tiedonhakua opetuksen osana tuon esille lisää kyseisen luvun esimerkkien (34) ja (35) avulla.

#### **4.4 *Kieku 7* ja lapsen kielellinen kehitys**

*Kieku 7 Äidinkieli ja kirjallisuus* on oppilaan kirja, joka sisältää tekstilukujen lisäksi kaikki suoraan niihin liittyvät harjoitukset. Aiheena kirjan ”Kieleni”-otsikolla alkavan osa-alueen johdantoluvussa (*Kieku 7*: 62) on lapsen kielenoppiminen. Luvussa 4.4.1 analysoin kyseisen johdantoluvun tekstejä, ja toisessa alaluvussa 4.4.2 siirryn erittelemään niiden tueksi laadittuja tehtäviä (*Kieku 7*: 63).

#### 4.4.1 *Kieku 7: Miten lapsi oppii kielen?*

*Kieku 7* -oppikirjan kieliosion johdantoluvun (*Kieku 7*: 62–63) lähestymistapa kieleen nojaa edellisissä luvuissa käsittelemiini kirjoihin verrattuna selkeimmin kasvatus- ja kehityspsykologiaan, sillä teksti painottuu lapsen kielenoppimiseen. Kielellistä kehitystä sivutaan lyhyesti myös *Satakieli 7* -oppikirjan kieliosion johdantoluvussa, jossa sen tarkoituksena on motivoida oppilasta kielitiedon opiskeluun sillä, että hänellä on jo luonnostaan hyvät tiedot ja taidot omasta äidinkielestään (luku 4.3.1). *Kieku 7* -kirjan ”Miten lapsi oppii kielen?” -otsikolla alkava puolen sivun mittainen johdantoteksti puolestaan keskittyy yksinkertaisesti vastaamaan otsikossa esitettyyn kysymykseen, jolloin teksti jää melko teoreettiseksi kuvaukseksi kielen oppimisen vaiheista. Aiheenvalinnan mahdollinen motivoiva tarkoitus ei siis välttämättä tule näkyväksi oppilaalle.

Tekstissä korostetaan ihmisen synnynnäistä kykyä kielen omaksumiseen. Siinä kerrotaan, että kielellinen kehitys alkaa jo sikiövaiheessa, kun lapsi kuulee ääniä ja erottaa jo niiden joukosta puhuttua kieltä. Syntymän jälkeen alkaa varsinainen kielen oppiminen, joka tapahtuu kuuntelun ja jäljittelyn avulla. Tähän kehitykseen tutustuminen toimii opetuksessa pohjustuksena ihmiskielen olemuksen pohdinnalle, ja aiheen pohjalta voidaan lähteä laajentamaan oppilaan tietoa kielen merkityksestä, ilmiöistä ja toiminnasta, vaikkei kirjan teksti suoranaisesti siihen ohjeistakaan. Tiedostuminen kielen keskeisestä roolista jokaisen omassa elämässä tekee aiheesta oppilaalle omakohtaisen ja siksi lähtökohtaisesti kiinnostavan. Johdantoluvun teoreettisuus sekä aiheen tietokirjamainen ja väritön esitystapa vaativat kuitenkin opetukselta erityisen funktionaalista otetta, jotta aiheen käsittely noudattaisi ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja kehittävään opetukseen ohjaavaa opetussuunnitelmaa (OPS 2014: 334).

Johdantotekstin ainoa lihavoiduin kirjaimin kirjoitettu sana on *äänne*. Kyseessä on kielen pienin yksikkö, ja käsitteen tunteminen on minkä tahansa kielen rakenteen ymmärtämisen kannalta tärkeää. Samassa yhteydessä viitataan äänteistä rakentuvien kielten moninaisuuteen ja suureen määrään ympäri maailmaa. Teksti ei selvästikään pyri välittämään äidinkielen oppikirjoille perinteistä, lähes yksin suomen kieleen perustuvaa käsitystä kielestä, vaan aihetta käsitellään universaalina ilmiönä (vrt. Savolainen 1998: 38).

(29) Puhuttu kieli koostuu **äänteistä**. Ihmisen puhe-elimet kykenevät tuottamaan kaikki sadat erilaiset äänteet, joista maailman tuhannet kielet koostuvat. Harjoitellessaan puhetta pieni lapsi kokeilee myös sellaisia äänteitä, joita käytetään vain joissain harvinaisissa ja kaukaisissa kielissä. (*Kieku 7: 62.*)

Näkökulma pysyy koko ajan pienessä lapsessa, mikä tekee tekstin sisällöstä oppilaalle oman lapsuuden kautta samaistuttavan, vaikkei yläkouluikäisellä aivan varhaisimmista vuosistaan olekaan muistikuvia. Monessa perheessä vanhemmat ovat kuitenkin saattaneet tehdä merkintöjä lastensa ensimmäisistä sanoista, ja aiheen käsittely opetuksessa kannustaa kaivamaan kyseisiä tallenteita esille ja havainnoimaan niitä. Myös nuorempien sisarusten myötä oppilas on voinut päästä seuraamaan läheltä lapsen kielenoppimista, ja asia saattaa olla siksi ajankohtainen. Pedagogisessa kielitiedossa korostetaan sitä, että oppilaan omakohtaiset kokemukset sekä mahdollisuus omien havaintojen tekemiseen ja niiden jakamiseen motivoivat oppimaan lisää ilmiöstä (Leiwo & Pöyhönen 2003: 110–113).

Lyhyt johdantoluku esittää siis tiivistetysti, miten lapsen kielenoppiminen etenee äänteiden kautta kielen rakenteiden hallintaan. *Kielioppi* mainitaan tekstissä kerran, jolloin siihen viitataan ennen kaikkea lapsen kielenoppimisen tuloksena.

(30) Kun lapselle on kertynyt riittävästi sanavarastoa, hän oppii taivuttamaan sanoja, yhdistelemään niitä ja rakentamaan yksinkertaisia lauseita. Lapsi siis oppii kielen kieliopin. (*Kieku 7: 62.*)

Pedagogisen kielitiedon keskeinen käsitys lapselle kehityksen myötä luonnostaan kertyvästä intuitiivisesta kieliopista tukee tätä näkemystä perustason kieliopin saavuttamisesta jo lapsuudessa ennen varsinaista opetusta (Hakulinen 2008: 270). Myös oppilaan motivaation kannalta on edullisempaa esittää kielioppi jo olemassa olevana taitona, jota kouluopetuksen tehtävänä on laajentaa sekä jäsentää luokittelujen avulla. Opetus auttaa tarkentamaan mieleen rakenteita malleja antamalla ilmiöille ja rakenteille nimet. Intuitiivisen kielenosaamisen tuominen oppilaan tietoisuuteen antaa hänelle paremmat lähtökohdat kielitiedon opiskeluun kuin kieliopin esittäminen kokonaisuutena, joka on koulun äidinkielen oppituntien ulkopuolisesta elämästä irrallinen ja uusi, alusta asti ulkoa opeteltava käsitejärjestelmä. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 137–138.) Kyse on siis metalingvististen kykyjen kartuttamisesta loogisesti sen pohjalta, että oppilas tietää jo ennestään hallitsevansa kielen käytön. Pedagoginen kielitieto korostaa

intuitioiden lisäksi oppilaan omaan arkeen kuuluvan kielenkäytön hyödyntämistä opetuksen lähtökohtana, mikä jää puuttumaan *Kieku 7* -kirjan kieliosion johdantoluvusta. Siinä ei päästä tarkastelemaan kieltä oppilaan nykyhetkessä, joten yhteys todellisiin vuorovaikutustilanteisiin jää opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden ohueksi (OPS 2014: 334).

Tekstin viimeinen kappale poikkeaa selvästi alun hyvin yleisluontoisesta lapsen kielellisen kehityksen kuvauksesta. Siinä kerrotaan *susilapsiksi* kutsutuista lapsista, jotka ovat joutuneet eroon ihmisyhteisöstä ja kasvaneet eläinten parissa omaksuen niille tyypillisiä tapoja.

(31) Jos ihminen ei ensimmäisten 12 elinvuotensa aikana kuule ihmispuhetta, hän ei todennäköisesti opi puhumaan enää myöhemminkään. (*Kieku 7*: 62.)

Teksti kertoo siitä, miten eläinten kasvattamina lapset ovat jääneet kokonaan vaille kieltä. Susilasten kohtalon kuvaaminen on hyvin konkreettinen ja mieleenpainuva tapa välittää oppilaalle käsitystä kielen välttämättömyydestä ihmisen elämässä. Aihe korostaa kielen merkitystä ihmisen normaalin kehityksen mahdollistajana sekä tärkeänä välineenä kaikessa vuorovaikutuksessa. Tarinamaiseen havainnollistukseen on törmännyt myös Varis (2012: 238) tutkimisessa äidinkielen oppikirjoissa. Hän perustelee kyseistä didaktista ratkaisua sillä, että oppikirjojen oletetun oppijan ominaisuuksiin kuuluu viehättyminen kertomuksellisista teksteistä. Myös *Kieku 7* -kirjan susilapsia käsittelevän kappaleen tarkoitus on todennäköisesti herättää oppilaassa tavallista oppitekstiä voimakkaampia ja elävämpiä mielikuvia, jotka jättävät koe-tun tunne-elämyksen myötä vahvoja jälkiä muistiin (Rauste von Wright ym. 2003: 87, 93–94).

Aukeaman toisella sivulla (*Kieku 7*: 63) on suurikokoinen mustavalkoinen kuva Francois Truffautin elokuvasta *Kesyton* (1970), joka perustuu susilapsi Aveyronin Victorin tapaukseen. Kuvassa näkyy karvainen eläimellisen näköinen lapsi, jonka käsi on suden suussa. Tilanne näyttää siltä, kuin lapsi tappelisi suden kanssa aivan kuin kuuluisi itsekin kyseisen petoeläinlajin edustajiin. Molemmilla on hampaat esillä, ja kuvasta välittyy luonnon raakuus ja villinä kasvaneen lapsen susimainen olemus. Susilapsen tarinan kautta oppilas saa miettiä, millaista elämä voisi olla, jos itse päätyisi kasvamaan luonnon armoille eläinten tapaan ilman kieltä. Ajatus tuntuu ehkä monen mielestä lähinnä pelottavalta ja saattaa herättää arvostusta omaa kasvatusta ja kieltä kohtaan.

Kokonaisuudessaan *Kieku 7* -kirjan kieliosion johdantoluku pyrkii tuomaan esille ihmislajin kielellistä olemusta ja kyseisen ominaisuuden ainutlaatuisuutta muiden elävien olentojen joukossa. Aiheeseen johdattelevaa aukeamaa seuraavat muiden kirjojen kieliosioiden tapaan sanaluokat, joita tällä kertaa lähestytään otsikoiden perusteella niiden käyttötarkoituksesta käsin, mikä noudattaa pedagogisen kielitiedon sekä opetussuunnitelman ohjeistuksia (OPS 2014: 334; Leiwo 2001: 18). Sanaston käytännönläheisen tarkastelun ja sen rinnalla hahmottuvan luokittelun jälkeen luodaan vielä katsaus suomen kieleen suhteessa muihin maailman kieliin, mikä puolestaan heijastaa opetussuunnitelman tavoitteita kulttuurin ja kielen tuntemuksen osalta (OPS 2014: 332, 335). *Kieku 7* -sarjan oppilaan kirjassa huomionarvoista on muihin tutkimiini kirjoihin verrattuna se, että kieleen ja sen olemukseen ja ilmiöihin keskittyy monipuolisemmin omina aiheinaan useammassa luvussa, mutta vain ”Kieleni”-osueiden johdantoluku on valikoitunut tutkimukseni aineistoon, koska se on teknisesti suoraan vertailtavissa muiden kanssa.

#### 4.4.2 *Kieku 7*: Harjoitukset

*Kieku 7* -sarjan oppilaan kirjan kieliosion johdantoluvun yhteydessä on viisi harjoitusta, joista kaikki ovat piirteiltään funktionaalisia (luku 2.2.2). Funktionaalisuus toteutuu niissä kuitenkin eri tavoin, ja tehtävänannoissa on mukana myös yksittäisiä mekaanisia ja käsitelähtöisiä osuuksia, joten funktionaalinen kokonaisvaikutelma ei synny aivan yksioikoisesti. Kaikkiaan tehtäviä on huomattavasti vähemmän kuin muiden kustantajien julkaisemissa tutkimukseni aineistoon kuuluvissa oppikirjoissa, mikä saattaa lähtökohtaisesti heikentää opittavan sisällön liittämistä käytäntöön, jos toiminnallisia harjoituksia ei ole montaa tai ne eivät ole tarpeeksi monipuolisia. Perusopetuksen oppikirjojen rinnalle on perinteisesti tehty opetuksen ja oppimisen tukena käytettäväksi painetut harjoituskirjat, mutta *Kieku 7* -kirjan yhteyteen sellaista ei ole saatavilla, vaan kaikki oppitekstien sisältöjä koskevat tehtävät löytyvät yhdestä oppilaan kirjasta. Sarjaan kuuluva kielenhuoltovihko *Kukkonen* ei sisällä suoraan tutkimaani kieliosion johdantolukuun liitettävää lisämateriaalia tai harjoituksia, joten jätän sen tämän tutkimuksen aineiston ulkopuolelle.

Kirjan harjoitukset liittyvät tiiviisti edellisessä luvussa 4.4.1 käsittelemäni johdantoluvun aiheisiin mutta tuovat mukaan jonkin verran uusia näkökulmia syventämään ja monipuolistamaan opittavan asiasisällön käsittelyä. Ensimmäinen tehtävä vaatii äidinkielen oppi-



kirjan kielitiedon opiskelua pohjustavaksi tehtäväksi suhteellisen vapaata pohdintaa, jossa ei tarvitse tai ole syytäkään pysyä ainoastaan kielen ilmiöiden piirissä.

(32) 1. Pohdi, mitä kaikkea ihminen oppii jäljittelemällä vanhempiaan. (*Kieku 7*: 63.)

Laaja-alainen tehtävänanto noudattaa tekstiluvun kasvatus- ja kehityspsykologista lähestymistapaa kielenoppimiseen. Oppilas saa mahdollisuuden miettiä lapsen kehitystä laajemmin kuin kielellisesti, mikä luo yhteyden hänen tietoihinsa ihmisen kokonaisvaltaisesta kehityksestä, jossa psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen alueilla tapahtuvat muutokset tukevat toisiaan (Rauste von Wright ym. 2003: 130). Kehityksen moniulotteisista prosesseista kumpuavan pohdinnan avulla kieli ei näyttäydy oppilaalle muusta ihmisen toiminnasta ja ympäröivästä maailmasta irrallisena systeeminä, vaan se ymmärretään kuuluvaksi alusta alkaen osaksi laajempaa ihmisyyden kokonaisuutta. Toisaalta opetuksen ohjautumista opittavaan aiheeseen hyödyttää se, että ennen tehtävää luetun kieleen liittyvän tekstin (*Kieku 7*: 62) pohjalta oppilaan ajatukset keskittyvät todennäköisesti ensiksi kielen alueeseen.

Esimerkin (32) pohdintatehtävä asettuu luokittelussani funktionaalisten tehtävien kategoriaan, koska se kehittää oppilaan ajattelun taitoja ja liittyy yleisesti ihmiseksi kasvamiin, mikä tekee aiheesta jokaiselle omakohtaisen. Harjoitus on siten tyypiltään todella kaukana mekaanisesta ja käsitelähtöisestä mallista. On huomionarvoista, että funktionaalisuuden toteutumiseksi kielellisen ajattelun ei sinänsä tarvitse olla jokaisen harjoituksen keskiössä, sillä tällöin noudatetaan toisaalta opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita laaja-alaisesta oppimisesta. Myös äidinkielen opetuksessa opittavien sisältöjen integrointi muihin oppiaineisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan on tärkeää. (OPS 2014: 26, 334.)

*Kieku 7* -kirjan tehtävistä myös toinen ja kolmas liittyvät ihmisen kehitykseen, mutta niissä näkökulma rajataan heti kapeammaksi ja keskitytään suoraan kielenoppimiseen. Harjoitus 2. perustuu lapsen ensimmäisiin sanoihin, joita tutkimukseni aineistossa käsitellään myös *Satakieli 7* -oppikirjan kieliosion johdantoluvun ensimmäisessä harjoituksessa (esimerkki 24). Kyseisestä oppilaan omiin ensisanoihin pohjautuvasta tehtävästä poiketen tässä aihetta lähestytään ensin yleisen tason pohdinnan avulla tehtävässä 2. ja sen kohdassa a). Tämän jälkeen kohdissa b) ja c) tuodaan melko yllättäen mukaan *sanaluokan* käsite, jota ei mainita ennak-

koon varsinaisessa johdantotekstissä, vaan sen oletetaan olevan oppilaalle tuttu jo peruskoulun aiemmilta luokilta. Tehtävä 3. puolestaan on henkilökohtaisempi ja sopii koulun jälkeen kotona tehtäväksi, sillä oppitunnin puitteissa omiin ensimmäisiin sanoihin käsiksi pääseminen ei välttämättä onnistu.

(33) 2. Lapsi oppii noin vuoden ikäisenä lausumaan ensimmäiset sanansa. Kirjoita ylös kymmenen sanaa, jotka voisivat olla lapsen ensimmäisiä sanoja.

- a) Miksi valitsit juuri nämä sanat?
- b) Mihin sanaluokkiin sanat kuuluvat?
- c) Minkä sanaluokan sanoja on eniten?
- d) Vertailkaa valitsemianne sanoja luokassa.

3. Selvitä, mitkä olivat ensimmäiset sanat, jotka itse opit. (*Kieku 7: 63.*)

Tehtävässä 2. oppilaan kirjoittamiin sanoihin voivat vaikuttaa hänen mahdolliset muistikuvansa omista tai sisarustensa ensimmäisistä sanoista, eikä päättely luultavasti perustu tutkittuun tietoon lapsen kielellisestä kehityksestä. Sanojen keksimisen sijaan kielellisen ajattelun kannalta tärkein on kohta a), jossa oppilas joutuu perustelemaan valintansa. Tarkoitus on havainnoida erilaisia sanojen muotoon ja merkitykseen liittyviä piirteitä, joiden perusteella sanat ovat oppilaan mielestä sopivia kielen puhumista aloittelevan pienen lapsen suuhun ja toisaalta olennaisia kielentämään lasta ympäröivää todellisuutta, joka luonnollisesti poikkeaa jonkin verran yläkoululaisen elämänpiiristä.

Esimerkin (33) tehtävän 2. kohdassa a) erityisesti sanojen muotoon perustuvien huomioiden tekeminen ja niiden kuvailu vaatii kykyä metalingvistiseen ajatteluun, mutta varsinaisten kielioppikäsitteiden käyttö ei ole tehtävästä suoriutumisen kannalta välttämätöntä. Pedagoginen kielitieto korostaa opetuksen perustana oppilaan sisäistä kieliopillista käsitejärjestelmää ja luontaisia intuitioita, joihin pohjautuva ajatustyö on arvokasta ja riittävää, kunnes on oikeasti tarpeen jalostaa luontaisista käsitteistä kieliopillisia käsitteitä yhä tarkeämpien havaintojen tekemiseksi ja niiden kuvailun avuksi (Mäntylä 2004: 53). Harjoituksen myötä oppilas herättelee samalla tiedostamattaan alakoulun äidinkielen kielitiedon jäljiltä mieleen talentunutta, suhteellisen yksinkertaista kieliopillista käsitejärjestelmää, jonka tarkentamiseen ja monipuolistamiseen tulevan kielitiedon opiskelun avulla tähdätään.

Kaikille yhteisten kieliopillisten käsitteiden avulla voidaan esimerkiksi keskustella täsmällisemmin yhä haastavammista kielen ilmiöistä ja rakenteista. Kohdassa d) kehoitetaan edeltävistä kohdista poiketen monikon toisen persoonan imperatiivia käyttämällä oppilaita vertailemaan vastauksia toistensa kanssa, mikä monissa tehtävänannoissa jätetään usein erikseen mainitsematta, vaikka sen voidaan olettaa kuuluvan olennaisena osana tehtävän tekemiseen. Erillinen vertailevaan keskusteluun kannustava kohta viestii siitä, että kirja ei täysin luota oletetun oppilaan itseohjautuvuuteen eikä toisaalta jätä keskusteluun ohjeistamista myöskään opettajan vastuulle.

Tehtävän 2. kohdat b) ja c) johdattavat selvästi seuraavassa luvussa alkavaan sanaluokkien käsittelyyn. Todennäköisesti oppilaan keksimistä sanoista suurin osa on äänneasultaan helppoja substantiiveja, joilla on konkreettiset tarkoitteet. Tällaisten yksinkertaisten esimerkkien kautta on luontevaa lähestyä sanojen luokittelua. *Kieku 7* -kirjan tehtäväesimerkissä (33) kyseessä on itse asiassa ainoa kerta, kun *sanaluokka*-käsite tulee esille koko tutkimukseen rajaamassani aineistossa, mikä voidaan todennäköisesti tulkita ainakin kokonaiskuvaltaan funktionaalisiksi hahmottuvien *Särmä 7*- sekä *Satakieli 7* -oppikirjojen osalta käsitelähöisen kielitiedon opetuksen tietoiseksi välttämiseksi. *Kärki 7* -oppikirja puolestaan keskittyy kieliosionsa johdantoluvussa moneen muuhun kielen sanastoon liittyvään termiin mutta jättää myös muiden tapaan *sanaluokan* yläkäsitteen ja siihen sisältyvien kategorioiden olemassaolosta mainitsemisen kieliosion seuraavaan lukuun.

*Kieku 7* -kirjan kieliosion johdantoluvun kahdessa viimeisessä harjoituksessa hyödynnetään internettiä tiedonhaun ja erilaisten tekstimuotojen tarkastelun välineenä. Niissä näkyy opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin kirjattu pyrkimys oppilaan monilukutaidon kehittämiseen lisäämällä erilaisten tekstien ja medioiden käyttöä opetuksessa (OPS 2014: 21, 332–335). Tehtävässä 5. oppilas harjoittaa tiedonhankintataitojaan etsimällä internetistä lisätietoa johdantoluvun tekstissä esitellystä aiheesta, jota analysoin tarkemmin edellisessä luvussa 4.4.1.

(34) 5. Selvitä internetin avulla jonkun susilapsen, esimerkiksi Aveyronin Victorin, tarina.

- a) Miten hän päätyi eläinten kasvattamaksi?
- b) Miten hän käyttäytyi löydettyään?
- c) Kuinka hyvin hän myöhemmin oppi kieltä?
- d) Kirjoita kertomus susilapsen löytymisestä. (*Kieku 7: 63.*)

Savolainen (1998: 73) toteaa väitöstutkimuksessaan, että vaikka hänen tutkimissaan äidinkielen oppikirjoissa korostuu tiedonhankinnan merkitys, itse oppikirjaa ei pidetä kieleen liittyvän tiedon lähteenä. Kielellinen tieto oppikirjoissa on tarkoitettu muistin tueksi, ja varsinainen haettava tieto kuuluu useimmiten muiden oppiaineiden tai yleistiedon piiriin. Tämä viestii Savolaisen mukaan kirjojen vähättelevästä suhtautumisesta kieleen liittyvään tietoon. Esimerkin (34) tehtävän 5. yhteys kieleen on nähtävillä, mutta tiedonhaun varsinainen kohde ei liity kielitiedon aiheisiin, joten esimerkki tukee Savolaisen havaintoja.

Esimerkin (34) tehtävän 5. kohdat a), b) ja c) pohjustavat ja inspiroivat d)-kohdan luovaa harjoitusta, jossa oppilas kirjoittaa kertomuksen aiheesta. Hän saa löytämänsä tiedon pohjalta mutta omaa mielikuvitustaan käyttäen kuvitella tilanteen, jossa susilapsi löytyy metsästä elettyään pitkään eläinten parissa ilman kieltä ja ihmiskontakteja. Tehtävänanto edellyttää oletetulta oppijalta ennestään tietoa siitä, millainen kertomus on tekstilajina ja miten sille ominaista tekstiä tuotetaan. Pedagogisen kielitiedon kannalta tekstin tuottamista ja tekstilajilähtöistä kielen tarkastelua pidetään kielitiedon opetuksen perustana (Leiwo 2003: 13–15). Esimerkin harjoitus jää tässä tekstin tuottamisen tasolle, sillä valmista tekstiä ei ohjeisteta tutkimaan kielitiedon näkökulmasta. Tehtävän keskeisin funktio on siten luovan kirjoittamisen harjoittelussa, joka toki kehittää oppilaan taitoa ilmaista itseään äidinkiellensä sanastoa ja rakenteita käyttäen mutta ei vaadi juuri metalingvististä ajattelua.

*Kieku 7* -kirjan harjoitus 4. on koko tutkimusaineistossa ainoa, jossa käytetään videoita oppimateriaalina. Tehtävän varsinaista kieleen keskittyvää osuutta varten oppilas etsii itse internetistä tutkittaviksi sopivia videoita sen sijaan, että opettaja olisi ne valmiiksi valinnut, joten tehtävään yhdistyy näin myös tiedonhaun harjoittelua. Harjoituksessa luotetaan oletetun oppijan kykyyn liikkua vastuullisesti ja tavoitteellisesti internetin tietoverkostoissa siten, että hän todella löytää tehtävän suorittamiseen tarvitsemansa materiaalin. Savolaisen (1998: 89) mukaan oppikirjoissa halutaan nähdä oppilas aktiivisena, tutkivana toimijana, mikä tässä nä-

kyä korostetusti tehtävänantoon valitusta *tutkia*-verbistä. Tutkivan otteen välittymiseksi oppilaalle onkin perusteltua antaa vastuuta tiedon hankinnasta ja sen käsittelystä.

(35) 4. Tutki internetistä videoita, joissa puhutaan jotakin kaukaista kieltä, kuten piraha, xhosa, rotokas tai khoisan. Kuvaile omin sanoin, miten kieli eroaa ääntämykseltään suomesta. (*Kieku 7: 63.*)

Harjoitus poikkeaa edellisen esimerkin (34) tehtävästä 5. siten, että tässä tiedonhaun kohde liittyy konkreettisemmin kieleen. Tälläkään kertaa ei silti varsinaisesti etsitä tietoa kielestä, vaan löydettyjä vieraskielisiä videoita käytetään tietolähteen sijaan havaintomateriaalina kielten ääntämyksen tarkasteluun.

Videoilla puhuttujen kaukaisten kielten äänteellisistä ominaisuuksista tehdään huomioita, joita oppilaan on tarkoitus verrata omiin intuitiivisiin käsityksiinsä sekä koulussa oppimiinsa tietoihin suomen kielen ääntämyksestä. Tehtävän tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostuu siten oppilaan tiedostuminen oman äidinkiellensä ääntämykselle ominaisista piirteistä. Yksi funktionaaliseen kielitieteeseen perustuvan kielenopetuksen tavoitteista onkin rohkaista kielten ja kielimuotojen vertailuun, joka toteutuu luonnollisesti parhaiten kielten välisen eli kontrasttiivisten tehtävien avulla (Alho & Kauppinen 2009: 9). Kielten kuvaamiseen ei tässä vaadita monimutkaisten äänneopin käsitteiden hallintaa, vaan oppilaan on tarkoitus esittää *omin sanoin* käsityksiään tarkasteltavien kielten tyypillisistä äänteistä suhteessa suomen kielen ääntämykseen. Mahdollisuus kuvailla vapaasti kieleen liittyviä havaintoja kehittää oppilaan kielellistä ajattelua, jolloin tehtävässä toteutuu yksi funktionaalisuuden keskeisimmistä edellytyksistä.

Varis (2012: 208) tuo tutkimuksessaan esille, että oppikirjojen kielitietosisältöihin ja -harjoituksiin heijastuu interpersoonaisella tasolla usein kuva oppijasta, joka pystyy tekemään havaintoja erilaisten kielten rakenteista ilman oppikirjan tekstien tarjoamaa tietoa kyseisistä kielistä. Käytännössä oppikirja siirtää tällöin vastuun opettajalle, jonka tulee opetustilanteessa varmistaa tarvittavien pohjatietojen hallinta, jotta tehtävän tekeminen on mielekästä. Sen sijaan esimerkin (35) tehtävässä 4. kielten oletettu tuntemattomuus oppilaalle ja tehtävänannon muotoilu ”kuvaile *omin sanoin*” luovat asetelman, jossa oppilaalta ei lähtökohtaisesti vaadita ennakkotietoja kyseisistä kielistä tai kielitiedon käsitteiden hallintaa vaan ainoastaan tarkkaa-

vaisuutta ja kiinnostusta kielten havainnointiin, eikä opettajankaan siten tarvitse huolehtia erikseen harjoituksen pohjustamisesta.

Opetussuunnitelman tavoite eri kielten rinnakkaisesta käytöstä ei toteudu esimerkin (35) tehtävässä 4., koska suomen kielen vertailukohtana käytetään oppilaalle täysin vieraita kieliä (OPS 2014: 334). Videot saattavat kuitenkin herättää oppilaan kiinnostuksen kaukaisia kieliä kohtaan, jolloin hänellä on mahdollisuus palata internetistä löytyvien videoiden pariin itsenäisesti myöhemmin. Moni kuulee ympärillään suomen kielen lisäksi vain muutamaa muuta usein koulussakin opiskeltavaa kieltä, kuten englantia ja ruotsia, joten jo pelkästään kaukaisempien kielten olemassaolon ymmärtäminen laajentaa käsitystä kielestä. Kaukaiset kielet ja kulttuurit jäävät helposti vieraiksi, ellei niitä tuoda mukaan opetukseen. Opetussuunnitelman äidinkielen oppiaineelle asetetuissa tavoitteissa mainitaankin, että oppilasta tulee ohjata tiedostamaan oman sekä muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta ja että puhujamääriltään pienet ja katoavat kielet on myös tuotava esille opetuksessa (OPS 2014: 334).

Muiden tietolähteiden käyttö opetustarkoitukseen laadittujen oppimateriaalien rinnalla mahdollistaa tutustumisen erilaisiin kieliin ja kielimuotoihin, jolloin opetuksen avulla vahvistetaan oppilaan kielitietoisuutta. Nikula (2010) kirjoittaakin kielikäsitteiden ja kielenopetuksen yhteyttä pohtivassa artikkelissaan, että oppilaiden arjen ja kielenopetuksen yhteyttä voitaisiin vahvistaa tuomalla näkyväksi eri väyliä kieleen tutustumiseen. Esimerkkien (34) ja (35) tehtävissä hyödynnettävän internetin jatkuvasti päivittyvät kanavat tarjoavat loputtomasti informaatiota sekä autenttista ja ajankohtaista tekstimateriaalia, jota voidaan hyödyntää opetuksen apuna, kunhan otetaan huomioon lähdekritiikki. Medialukutaito on keskeinen osa monilukutaitoa, joten eri medioiden käyttöön kannustavat harjoitukset vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita laajaan tekstikäsitteeseen perustuvan monilukutaidon lisäämisestä (OPS 2014: 21, 334).

## 5. Johtopäätökset ja pohdintaa

Tutkielmassani olen tarkastellut neljän seitsemännelle luokalle suunnatun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan tapoja johdattaa oppilas kielitiedon opiskeluun. Rajasin tutkimusaineistokseni kieltä käsittelevien aihealueiden johdantoluvut, joiden voidaan olettaa edustavan kirjojen välittämiä näkemyksiä kielestä. Tarkastelin johdantolukuihin valittuja aiheita ja niiden esitystapoja sekä harjoitustehtäviä, ja tutkin niiden kautta välittyviä käsityksiä kielestä, kielitiedosta ja kirjoja käyttävästä oppijasta. Pääosin kuvaileva analyysi sai vaikutteita kriittisestä diskurssianalyysistä, ja analyysin apuna käytin systeemis-funktionaalisen teorian mallia merkitysten muodostumisen eritasoisista funktioista. Laadullisen analyysin tukena hyödynsin myös määrällistä tutkimusotetta. Analyysi perustui ennen kaikkea juuri uusittuun opetussuunnitelmaan (OPS 2014), jonka äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle asettamat tavoitteet heijastavat pedagogisen kielitiedon periaatteita. Keskeinen teoreettinen viitekehys sekä pedagogisen kielitiedon että opetussuunnitelman kielenopetusta koskevien linjausten takana on funktionaalinen kielitiede, jonka suuntauksista erityisesti systeemis-funktionaalinen teoria on kielitiedon opetuksen kannalta kiinnostava. Tässä luvussa palaan vielä tutkimuksen lähtökohtiin ja tavoitteisiin, pohdin tutkimuksen kulkua, kokoaan yhteen analyysin tuloksia ja suhteutan niitä aiempaan tutkimukseen sekä muodostan mahdollisia johtopäätöksiä. Esitän myös ajatuksiani oppimateriaaleista ja opetussuunnitelman linjauksista. Lopuksi ideoin, millaista jatko-tutkimusta tämän tutkimuksen pohjalta voisi tehdä.

Valitsin tämän aiheen pro gradu -tutkielmalleni siksi, että tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen kiinnostunut kielikasvatuksesta ja sen uudistamisesta. Opetukselle asetetut tavoitteet määritellään valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, jonka uudistaminen luo tarpeen myös oppimateriaalien päivittämiseen. Koska oppikirjat eivät käy läpi mitään erillistä hyväksymisprosessia, niiden tarkastelu kriittisesti vertailevan tutkimuksen avulla voi auttaa kielenopetuksen ammattilaisia valitsemaan omaan opetuskäyttöönsä parhaiten sopivia materiaaleja. Jos taas valinta uusien kirjojen välillä on jo tehty, tutkimus voi ohjata opettajia tiedostumaan jo käytössä olevien oppikirjojen erityisistä ominaisuuksista ja painotuksista suhteessa opetussuunnitelmaan sekä muihin tarjolla oleviin oppimateriaaleihin. Tutkimuksen avulla voidaan tuoda ilmi myös kirjojen mahdollisia puutteita, joiden huomioiminen opetuksessa voisi kehittää sitä vastaamaan paremmin äidinkielen opetukselle asetettuja vaatimuksia.

Oppikirjojen tekijät ja kustantajat voivat puolestaan hyödyntää tutkimustuloksia oppimateriaalien kehittämiseen.

Uuden opetussuunnitelman (OPS 2014) funktionaalisempaan kouluopetukseen kannustavat tavoitteet antavat suuntaa oppikirjoista vapaammalle opetukselle, mutta kirjoja voidaan yhä käyttää monipuolisesti opetuksen ja sen suunnittelun tukena. Oppikirjat tarjoavat runsaasti välineitä oppilaan aktivointiin erilaisten harjoitusten muodossa, mikä säästää opettajan aikaa ja voimavaroja. Parhaiten kirjoja saadaan hyödynnettyä pitämällä ne sisällöiltään ja toimintatavoiltaan ajan tasalla ja loogisesti linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Oppikirjojen laatijoiden tehtävänä on luoda oppimateriaaleja huomioiden opetussuunnitelman tavoitteet sekä toisaalta kohderyhmän tarpeet, jotta kirjoja voidaan soveltaa käytännön opetukseen parhaalla mahdollisella tavalla. Kohderyhmä otetaan tietysti huomioon jo opetussuunnitelmassa, mutta kirjoja tehdessä suunnitelman tavoitteet siirretään käytäntöön, jolloin joudutaan pohtimaan erilaisten opettajien ja oppijoiden toiveita ja tarpeita konkreettisemmalla tasolla. (Heinonen 2005: 31; Mikkilä-Erdmann ym. 1999: 436–437.)

Tutkimusaineistooni valikoituneet oppikirjat edustavat kaikkia Suomen Kustannusyhdistyksen kuuluvia oppikirjakustantajia, jotka yhdistyksen jäsentietojen mukaan kustantavat painettuja oppimateriaaleja yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tarkoituksiin (Suomen Kustannusyhdistys 2017). Pyysin kustannusyhtiöiltä tutkimustarkoitukseen uuden opetussuunnitelman mukaisia seitsemännelle luokalle suunnattuja oppikirjoja, ja jokainen yhteyshenkilönä toiminut kustannusyhtiön edustaja lähetti minulle postitse yhden kirjasarjan oppikirjan mahdollisine harjoituskirjoineen. Tutkimusaineistosta jäivät siten pois kaikki muut samaan tarkoitukseen laaditut kirjat, jotka kuuluvat kyseisten kustantajien tai mahdollisten muiden oppikirjakustantajien valikoimiini. Minulle lähetetyt oppikirjat edustavat kustannusyhtiöiden uusimpia julkaisuja, ja erityisesti kyseisten kirjojen markkinoinnissa korostetaan sitä, että kirjoja laadittaessa on huomioitu uudistuneessa opetussuunnitelmassa (OPS 2014) opetukselle asetetut vaatimukset. Kirjojen voidaan siten olettaa tukevan valituilta sisällöiltään sekä toimintatavoiltaan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista työskentelyä ja antavan monipuolisesti välineitä siihen. Tutkittaviksi päätyivät siis tuoreimmat ja todennäköisesti uusimman opetussuunnitelmauudistuksen myötä ensisijaisina vaihtoehtoina kouluille tarjotut kirjat kaikilta suurimmilta oppikirjakustantajilta. Koska jokainen oppikirja on oma kulttuurintuotteensa, tämän tutkimuksen perusteella ei voi tehdä yleistäviä päätelmiä koskien muita



kuin tutkimusaineistoon kuuluneita kirjoja, mutta kokonaisuudessaan kattava ja ajankohtainen aineisto tekee tutkimuksen tuloksista merkittäviä.

Tutkimustulosten yleistettävyydestä puhuttaessa on lisäksi huomioitava, että rajasin tutkimusaineistokseni jokaisesta oppikirjasta vain muutaman sivun mittaisen kieliosion johdantoluvun, joka koostuu lyhyistä teksteistä, muutamista kuvista sekä kyseistä lukua koskevista harjoitustehtävistä. Tutkimukseni ei ulottunut laajemmin kirjojen muuhun sisältöön, joten pelkästään tekemäni analyysin pohjalta ei voi muodostaa varmoja johtopäätöksiä yhdenkään kokonaisen kirjan tekstien ja tehtävien suhteutumisesta opetussuunnitelman perusteisiin tai pedagogisen kielitiedon periaatteisiin. Vaikka voidaan olettaa kielitiedon opiskeluun johdattavien lukujen edustavan sitä kuvaa kielestä, jota kirjat välittävät myös laajemmin, ja noudattavan kirjoille tyypillisiä esitystapoja ja harjoitusmuotoja, pystyn tämän tutkimuksen perusteella antamaan vastauksia kirjojen välittämistä käsityksistä ja suosimista työtavoista vain valitsemani rajauksen osalta. En silti väitä, etteikö myös laajemmin tutkimiani kirjoja koskevien, suuntaa antavien päätelmien tekeminen tutkimuksen tulosten pohjalta voisi olla mahdollista.

Lähtökohtaisesti en halunnut rajata oppikirjojen analyysia sitomalla tutkimustani tiettyyn tutkimustraditioon tai noudattamalla tarkasti mitään yksittäistä menetelmää tekstejä tarkastellessani. Taustalla vaikuttivat ennen kaikkea uuden opetussuunnitelman ja pedagogisen kielitiedon periaatteet, joihin olin tutustunut huolellisesti ennen tutkimusaineistoon paneutumista. Analyysi eteni aineiston ehdoilla siten, että tein aluksi monipuolisesti erilaisia huomioita teksteistä, ja niitä eritellessäni huomasin löytäväni kirjoista kiinnostavia ja erilaisia tapoja ilmaista käsityksiä kielestä. Opetussuunnitelma ohjeistaa opetukseen, joka perustuu funktionaaliseen näkemykseen kielestä, joten pystyin tältä osin suhteuttamaan kirjojen kielikäsitteistä tekemiäni tulkintoja opetussuunnitelmaan. Lisäksi opetussuunnitelma ohjaa funktionaalisempaan eli toiminnallisempaan ja tavoitteellisempaan opetukseen. Havaitsin oppikirjojen teksteissä ja erityisesti tehtävänannoissa erilaisia piirteitä, joiden perusteella pystyin muodostamaan käsityksiä siitä, kuinka kirjat tukevat tähän tavoitteeseen pyrkivää opetusta. Tähän liittyvät olennaisesti teksteihin ja tehtäviin kirjoittautuneet käsitykset oletetusta oppijasta. Lähtiessäni tarkemmin erittelemään niitä merkityksiä, joiden myötä kirjojen käsitykset kielestä, kielitiedosta ja oppijasta muodostuvat, hyödynsin systeemis-funktionaalisen teorian mallia eritasoisista funktioista. Koska tarkastelin analyysissa oppikirjatekstejä laajemman sosiaalisen

todellisuuden kuvaajina ja tuottajina, määrittelin käyttämäni menetelmän pääosin kriittiseksi diskurssianalyysiksi. Muun muassa Varis (2012) ja Savolainen (1998) ovat aiemmin tehneet hyvin samansuuntaista tutkimusta kriittisen diskurssianalyysin keinoin.

En tuonut analyysissä esille sellaisia tekstuaalisen tason huomioita, joilla ei ollut erityistä vaikutusta merkitysten välittymiseen. Kokoavasti voidaan sanoa, että kaikissa tutkimisani kirjoissa noudatetaan oppikirjateksteille tyypillisiä lajipiirteitä, joista keskeisimpiä ovat muun muassa lyhyet kappaleet ja peräkkäisten itsenäisten päälauseiden käyttö. Oppiteksteissä sidosteisuus perustuukin muodon sijaan ennen kaikkea sisältöön, mikä selittää tekstuaalisten sidoskeinojen vähäisyyttä. (Varis 2012: 92.) Rakenteeltaan tekstit noudattavat äidinkielen oppikirjojen genrelle ominaista, vakiintunutta jäsentelytapaa, joka alkaa yleisluontoisella johdattelulla aiheeseen. Sen jälkeen seuraa varsinaisen opittavan asian käsittely, jota havainnollistetaan yleensä vähintään yhden esimerkin avulla, ja lopuksi tarjotaan oppimisen tueksi harjoitustehtäviä. Aineistossani kirjoitetun tekstin oheen liitetyt kuvat ovat enimmäkseen kuvituskuvia, joiden keskeisin funktio on piristää visuaalista ilmettä, mutta toisinaan kuvien muodossa myös välitetään tietoa tai niitä käytetään monilukutaitoa kehittävien harjoitusten materiaalina. Myös oppikirjoille tyypillinen tapa esittää tietoa ilman lähteiden mainintaa tai intertekstuaalisia viittauksia toistuu läpi koko aineiston. (Varis 2012: 130–132.) Suurimmat erot kirjojen välillä löytyivät siis muodon sijaan tarkastelemieni johdantolukujen tekstien ja harjoitustehtävien välittämistä ideationaalisen ja interpersoonaisen tason merkityksistä, joihin tutkimusaineiston analyysissä keskityin. Juuri niiden kautta pääsin käsiksi tekstien välittämiin käsityksiin kielestä, kielitiedosta ja oppijasta, ja pystyin suhteuttamaan näitä käsityksiä opetus suunnitelman ja pedagogisen kielitiedon funktionaalisempaan kielenopetukseen tähtääviin tavoitteisiin.

Tutkimuksessani totesin, että *Särmä 7-*, *Kärki 7-*, *Satakieli 7-* ja *Kieku 7* -oppikirjat lähestyvät kielitiedon opiskelua melko erilaisista näkökulmista, vaikka jokaisen kieliosion johdantoluvun tarkoituksena on toimia pohjustuksena sanaluokkiin syventymiselle. Kielitiedon opiskelua ennakoiviin johdantolukuihin valituilla aiheilla ja toisaalta tiettyjen sisältöjen pois jättämisellä on ratkaiseva merkitys siinä, millaista kuvaa kielestä kirjat välittävät oppilaalle. Oppilas omaksuu ainakin jollain tasolla itselleen kirjoihin kirjoittautuneen kielikäsitteksen, joka vaikuttaa hänen asennoitumiseensa kielen ilmiöitä ja opittavia kielitietosisältöjä kohtaan (Varis 2012: 234). Johdantoluvun tärkein tehtävä on siis motivoida tulevaan kielitie-

don opiskeluun ja samalla toimia osana koko kieltä käsittelevää aihekokonaisuutta, jonka tarkoitus on herättää oppilaan kiinnostus kieleen sekä tukea hänen kehitystään kielenkäyttäjänä. Pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman linjausten perusteella tähän tavoitteeseen tulisi pyrkiä sellaisen opetuksen avulla, joka perustuu funktionaaliseen näkemykseen kielestä, jolloin keskeistä on juuri kielenkäyttö (OPS 2014: 334).

Tarkastelin tutkimuksessani kirjojen kieliosioden johdantolukuihin valittuja aiheita, niiden esitystapoja ja oppimisen tueksi laadittuja harjoituksia. Analysoin niiden kautta välittyvää kuvaa kielestä ja kielitiedosta. Sain selville, että *Särmä 7* -kirja korostaa kielen monikäyttöisyyttä erilaisten merkitysten ilmaisun välineenä ja viestintätilanteiden rakentajana. Oppilasta ohjataan ymmärtämään, että elämässä tarvitaan monipuolista kykyä käyttää kieltä, mikä motivoi taitojen kehittämiseen myös kielitiedon eri alueilla. *Kärki 7* -kirjan johdantoluvun tekstikokonaisuus painottuu heti teoreettisemmin sananmuodostuksen keinoihin, jolloin kieli näyttäytyy formalistisen perinteen mukaisesti kontekstista irrallisina sanoina ja rakenteina. Variksen (2012: 262) mukaan tällainen lähestymistapa oppikirjoissa välittää sirpaleista kuvaa kielestä ja tukee osaltaan vaikutelmaa siitä, että suomen kieli olisi rakenteeltaan erityisen haastava, mikä tuskin ajatuksena erityisemmin motivoi oppilasta kielitiedon opiskeluun. *Satakieli 7* -kirja puolestaan pyrkii tuomaan esille kielen merkityksellisyyttä ihmisten elämässä ajattelun ja vuorovaikutuksen välineenä. Näkökulma tekee kielen ja kielitiedon aiheista jokaiselle omakohtaisia, mikä todennäköisesti motivoi oppimaan lisää aiheesta. *Kieku 7* -kirja tustuttaa oppilaan lapsen kielelliseen kehitykseen ja kertoo, että kielenoppimisen prosessin lopputuloksena lapsi oppii kielen kieliopin. Tällöin oppilas lähtee opiskelemaan kielitietoa siltä pohjalta, että hänellä on jo luontaisesti hallussaan oman äidinkiellensä kielioppi, eikä se luultavasti vaikuta enää haastavalta ja aidosta kielenkäytöstä irralliselta systeemiltä.

Tutkimiini kirjoihin valitut lähestymistavat kieleen ja kielitietoon voivat kaikki olla omalla tavallaan toimivia, mutta *Satakieli 7*- ja *Särmä 7* -kirjojen johdantoluvut pohjautuvat selkeimmin funktionaaliseen näkemykseen kielestä, joka myös opetussuunnitelmassa määrittää kielenopetuksen perustaksi (OPS 2014: 334). *Kieku 7* -kirjan johdantoluvun funktionaalisuus kärsii teoreettisesta esitystavasta, vaikka aiheeltaan luku liittyykin todelliseen elämään ja havainnollistaa kielen korvaamattomuutta osana jokaisen ihmisen normaalia kehitystä. *Kärki 7* -kirjan johdannon käsitelähtöinen, muotoon ja rakenteisiin keskittyvä näkökulma kielen sanaston muodostumiseen jättää lähes kokonaan ulkopuolelleen kielen avulla ilmaistavat merki-

tykset ja kielen todellisen käytön. Viimeksi mainittu jää siten tutkimieni kirjojen johdantolu-  
vuista kauimmaksi opetussuunnitelman suosimasta funktionaalisesta näkökulmasta kieleen ja  
sen oppimiseen.

Yhteistä kaikille tutkimilleni johdantoluvuille oppikirjatekstien lajityyppiä noudatta-  
van rakenteen lisäksi on se, että niissä puhutaan kielestä pääsääntöisesti universaalina ilmiönä  
sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan suomen kielen ominaispiirteisiin tai sen puhujien  
ominaisuuksiin. Tämä tukee opetussuunnitelmassa esitettyä pyrkimystä kielelliseen ja kult-  
tuuriseen yhdenvertaisuuteen kaikkien oppiaineiden opetuksessa (OPS 2014: 14). Toinen sel-  
keä yhdistävä tekijä on se, että varsinainen kieliopillinen tieto ja käsitteet jäävät teksteissä vä-  
häisiksi lukuun ottamatta *Kärki 7* -kirjan johdantolukua, joka esittelee oppilaalle sananmuo-  
dostuksen termejä (esimerkki 12). Muualla aineistossa mainitaan vain yksittäisiä käsitteitä  
(esimerkit 4, 30 ja 33), mutta pääsääntöisesti sanaluokat ja niiden nimeäminen jätetään seu-  
raaviin lukuihin. Yksittäisten kielioppitermien sijaan johdantoluvuissa keskitytään tukemaan  
oppilaan oman kielikäsitteiden muodostumista ja kielitietoisuuden kehittymistä, joiden kautta  
kielitiedon konkreettisinta ja strukturoiduinta sisältöä eli kieliopillista tietoa voidaan seuraavaksi  
lähestyä. Johdantoluvuille onkin tyypillistä muita lukuja laaja-alaisempi ja pohtivampi  
näkökulma, joka pehmentää siirtymistä varsinaisen opittavan asian käsittelyyn.

Tutkimieni oppikirjojen kieliosioden johdantolukujen analyysin jälkeen pyrin jaka-  
maan kaikki niihin liittyvät harjoitukset funktionaalsiin ja mekaanisiin. Luokittelu perustui  
pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman (OPS 2014) tavoitteiden pohjalta muodosta-  
maani käsitykseen siitä, millaisia tehtäviä uusissa kirjoissa tulisi suosia ja minkä tyyppiset  
tehtävät ovat mainittujen tavoitteiden näkökulmasta riittämättömiä. En pyrkinyt asettamaan  
kirjoja tehtävineen tai edes erilaisia tehtävätyyppejä sinänsä paremmuusjärjestykseen, vaan  
ensisijainen tarkoitus oli suhteuttaa niitä mainittuihin tavoitteisiin. Analyysistani kävi ilmi,  
että kaikki *Satakieli 7*- ja *Kieku 7* -kirjojen tehtävät sekä suurin osa *Särmä 7* -kirjan tehtävistä  
vastaavat aineiston rajauksen osalta pääpiirteittäin luvussa 2.2.2 määrittelemiäni funktionaali-  
suuden tavoitteita, kun taas *Kärki 7* noudattaa enimmäkseen mekaanista linjaa, jonka keskei-  
siä piirteitä kuvasin luvussa 2.2.3.

Pääpiirteiltään soveltavia, funktionaalisiksi luokittelemiani pedagogisen kielitiedon  
ja opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014) tavoitteita noudattavia tehtäviä löytyi odote-  
tusti kaikkien neljän kirjasarjan materiaaleista, vaikka joissakin niitä painotettiin suhteessa

mekaanisiin enemmän kuin toisissa. Tehtävätyypeistä puhuttaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että rajat ovat häilyviä ja luokittelussa kyse oli omasta tulkinnastani. Pelkkien tarkastelemieni tehtävänantojen perusteella ei voi muodostaa kokonaiskäsitystä kaikista kirjan harjoituksista saati sitten käytännön opetuksen toteutumisesta tietyn materiaalin pohjalta, vaan tehtävän toteutus ja sen purku sekä aiheen laajempi käsittely jäävät opettajan vastuulle, ja ne voivat siksi käytännössä vaihdella todella paljon. Kuitenkin lähtökohtaisesti funktionaaliset harjoitukset liittävät kielitiedon aiheet oppilaalle läheisiin kielenkäyttötilanteisiin ja tukevat mekaanisia tehtäviä käytännönläheisemmin esimerkiksi oppimaan oppimista ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Analyysissani funktionaalisten harjoitusten luokkaan sijoittui hyvin monenlaisia tehtäviä, jotka muun muassa aktivoivat oppilaan ajattelua (esimerkit 6, 24, 25, 28 ja 32), antavat välineitä toiminnalliseen kielitiedon opiskeluun ja kehittävät oppimaan oppimisen taitoja (esimerkit 19, 25, 28 ja 34) sekä monilukutaitoa (esimerkit 19, 20, 21, 28 ja 34) ja auttavat oppilasta tiedostumaan omista kielenkäyttötavoistaan ja ominaisuuksistaan viestijänä (esimerkit 9, 25, 26 ja 27). Lisäksi oppilas muun muassa tekee yhteistyötä muiden kanssa (esimerkit 7, 24, 25, 28 ja 33), hankkii ja käsittelee tietoa (esimerkit 19, 28, 34 ja 35), tuottaa ja tulkitsee arjesta tuttuja tekstimuotoja (esimerkit 20, 21 ja 27), pohtii tietynlaisen sanaston herättämiä tunteita ja sopivaa käyttöä arjen kielenkäyttötilanteissa (esimerkit 7, 8, 25, 26, 27 ja 28) sekä tarkastelee äidinkiellensä ominaispiirteitä muiden kielten kautta (esimerkit 17, 18, 19 ja 35). Tällaiset tehtävät noudattavat siis hallitsevilta piirteiltään pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman pyrkimyksiä kohti funktionaalisempaa ja yhä vahvemmin aitoihin kielenkäyttötilanteisiin perustuvaa kielitiedon opetusta.

Laajaan tekstikäsitteeseen perustuva monilukutaito liittyy olennaisesti tekstien ja tehtävien hahmottumiseen funktionaaliseksi. Teknisten välineiden lisääntyvä käyttö siirtää vastuuta jonkin verran pois painetuilta kirjoilta, mutta ainakin vielä toistaiseksi kirjoja käytetään oppimateriaalina selvästi eniten (Mikkilä-Erdmann ym. 1999: 436; Heinonen 2005: 29). Uudemmat välineet lähinnä tukevat ja monipuolistavat työskentelytapoja, mikä on jo sinänsä tärkeä lisä opetukseen opetussuunnitelmassa korostuvan monilukutaidon tavoitteen kannalta (OPS 2014: 332). Vaikka runsaasti kuvitetut oppikirjatekstit ovat tekstilajina monia muita perinteiseen kirjoitettuun kieleen nojaavia tekstejä monipuolisempia, opetuksessa tulisi niiden lisäksi hyödyntää myös muita, mahdollisimman autenttisia ja monimuotoisia tekstejä. Moni-

lukutaidon tavoitteen voisi siten olettaa näkyvän myös painettujen oppikirjojen tehtävänänoissa esimerkiksi kehotuksina erilaisten teknisten välineiden hyödyntämiseen. Perinteisten oppikirjojen ja uusien teknologiaa hyödyntävien oppimateriaalien käytön suhde opetuksessa määrittyy todennäköisesti lähinnä opettajan omien taitojen ja kiinnostuksenkohteiden mukaan, mutta oppikirjat voivat osaltaan kannustaa erilaisten välineiden käyttämiseen. (Heinonen 2005: 233.)

Opetussuunnitelman (OPS 2014) tavoitteissa korostuvaa monilukutaitoa kehittäviä tekstejä ja harjoituksia löytyi tutkimukseni aineistosta yllättävän vähän. Tähän voi olla syynä se, että erilaisten tekstimuotojen liittäminen kielitietoon johdattelevien aiheiden käsittelyyn on todettu kirjoja laadittaessa hankalaksi, eikä sopivaa materiaalia ole löytynyt. Toisaalta erilaisten tekstien käyttöä ei ehkä ole koettu opittavien sisältöjen kannalta edes tarpeelliseksi, mikä oikeastaan heijastaa perinteistä näkemystä koulussa opetettavasta kielitiedosta, johon suhtaudutaan aidosta kielenkäytöstä irrallisena osa-alueena. Tutkimusaineiston muutamassa monilukutaitoa kehittävässä tehtävässä oppilas tulkitsee kuvia ja sarjakuvia (esimerkki 21), etsii ja käsittelee internetissä julkaistua tietoa (esimerkit 19, 28, 34 ja 35), katsoo videoita (esimerkki 35) sekä kirjoittaa tekstiviestin (esimerkki 20). Kuten edellä mainitsin, kirjoissa on useita kuvituskuvia, joita ei liitetä osaksi tehtäviä, joten en huomionnut niitä harjoituksia analysoidesani. Analyysin tulosten ja opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta sopii toivoa, että tarkastelemieni johdantolukujen ulkopuolella ja muissa kustantajien tarjoamissa oppimateriaaleissa käytetään kirjoitetun tekstin ja yksinkertaisten kuvien lisäksi monipuolisemmin erilaisia tekstimuotoja.

Mekaanisiksi luokittelemiani harjoituksia löytyi tutkimusaineistosta *Kärki 7* -kirjan materiaalien lisäksi muutamia myös *Särmä 7* -oppikirjasta. Analyysissa esille nostamani tehtävät sisältävät muun muassa sanalistojen kirjoittamista (esimerkit 5, 7 ja 13), valmiiksi annettujen sanavartaloiden ja liitemorfeemien yhdistämistä ja erottamista (esimerkit 14 ja 15) sekä yksinkertaisten sanojen kääntämistä kielestä toiseen (esimerkki 17). Kyseiset työskentelevät eivät juurikaan tue oppilaan kielellisen ajattelun tai vuorovaikutustaitojen kehitystä, joten opittavan asian käsittely saattaa jäädä tehtävissä pedagogisen kielitiedon ja opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden melko pinnalliseksi. Työtavoiltaan mekaaniset tehtävät voisivat hahmottua funktionaalisemmiksi, jos niihin liitetyt opittavat asiasisällöt liittyisivät olennaisesti oppilaan arkeen tai muuten tukisivat hänen kehitystään kielenkäyttäjänä. Havaintojeni mu-

kaan kaavamaiset työtavat ja todellisesta kielenkäytöstä irralliset sisällöt liitetään kuitenkin tehtävänannoissa lähes poikkeuksetta yhteen.

Kirjojen kielitiedon opiskeluun johdettavien lukujen tekstit ja harjoitukset välittävät kieleen ja kielitietoon liittyvien käsitysten lisäksi myös tietoa siitä, millaiseksi kirjoja käyttävä oppija kuvitellaan. Kirjoihin intersoonaisella tasolla kirjoittautunut käsitys oletetusta oppijasta eli kirjoja käyttävästä seitsemäsluokkalaisesta on nähtävissä sekä johdantolukujen aihevalinnoissa ja niiden esitystavoissa että tehtävänannoissa, mutta viimeksi mainituista se välittyy selkeimmin. Nostin analyysissä oletetun oppijan ominaisuuksia esiin niiltä osin kuin se mielestäni oli tarkoituksenmukaista tekstien ja harjoitusten funktionaalisuuden tai mekaanisuuden kannalta. Kuten Varis (2012: 274) väitöstudiumuksessaan tiivistää, kirjoista heijastuva oppija on ”kasvukelpoinen ihminen”, jota ei kovin täsmällisesti voikaan määrittellä. Oppijan ominaisuuksia on löydettävissä loputtomasti erilaisista kielellisistä ja visuaalisista elementeistä sekä niiden välittämistä eritasoisista merkityksistä, eivätkä ne aina ole linjassa keskenään. Saman voin todeta myös oman aineistoni kohdalla, enkä pysty tämän tutkimuksen pohjalta esittämään täydellistä hahmotelmaa yhdenkään tutkimani kirjan oppijakuvasta edes kieliosion johdantoluvun osalta.

Tutkimukseni perusteella voin kuitenkin kokoavasti todeta, että kirjat, joiden teksteissä ja harjoituksissa suositaan funktionaalisuuden tavoitteita vastaavia aiheita sekä esitystapojen ja työskentelytapojen, näkevät oppijan aktiivisena toimijana, joka on kiinnostunut kielestä ja sen käytöstä eri tilanteissa. Hän tuntee omaa äidinkieltään ja muita kieliä, tiedostaa omia ominaisuuksiaan viestijänä ja haluaa kehittyä kielenkäyttäjänä. Toisaalta hän on vielä sen verran lapsenomainen, että ajattelee järjen sijaan usein tunteella, motivoituu visuaalisista virikkeistä ja leikkisistä sanavalinnoista sekä lukee ja kirjoittaa mielellään kertomuksellisia tekstejä. Tällainen oletettu oppija välittyy aineistoni *Särmä 7-*, *Satakieli 7-* sekä *Kieku 7-* kirjoista. Käsitelähtöisiä ja kaavamaisia esitystapoja sekä mekaanisia harjoituksia suosivan *Kärki 7* -kirjan oppijakuva hahmottuu puolestaan passiivisemmaksi. Kirjan oletettu oppija on toiminnan sijaan suuntautunut järkipohjaiseen ajatteluun eikä sotke tunteita kielitiedon opiskeluun. Hän ei ole halukas soveltamaan oppimaansa ainakaan kasvokkaista vuorovaikutusta vaativissa sosiaalisissa tilanteissa. Tällainen oppilas voidaan yhtäältä nähdä ikäisekseen kypsänä ajattelijana, joka pystyy käsittelemään asioita parhaiten teoreettisella tasolla ja painamaan helposti mieleensä käsitteitä ja kaavioita. Toisaalta oppilas opiskelee tällöin kielitietoa vastatakseen kou-

lun asettamiin vaatimuksiin eikä niinkään pärjätäkseen erilaisissa viestintätilanteissa myös koulun ulkopuolella, mikä on tavoitteena ristiriitainen opetussuunnitelman periaatteiden kanssa (OPS 2014: 333–335).

Tutkielmassani olen korostanut sitä, että opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee perustua funktionaaliseen näkemykseen kielestä (OPS 2014: 334). Tämän ohjeen pohjalta tutkimuksen tulokset voidaan koota siten, että kunkin tutkimani oppikirjan kieliosion johdantoluvun välittämät käsitykset kielestä, kielitiedosta ja oppijasta palautuvat siihen, kuinka funktionaaliseen näkemykseen kielestä kirja lähtökohtaisesti perustuu. Taustalla vaikuttava funktionaalisen kielitieteen edustama näkemys kielestä näkyy kirjoissa toiminnallisena, tavoitteellisena ja käytännöllisenä eli funktionaalisenä otteena kielitiedon aiheiden käsittelyyn. Sen myötä myös oletettu oppija näyttäytyy aktiivisena ajattelijana ja viestijänä. *Satakieli 7-*, *Särämä 7-* ja *Kieku 7* -kirjojen näkemykset kielestä ja kielitiedosta hahmottuvat pääpiirteiltään funktionaaliseksi, mikä näkyy myös tyypiltään funktionaalisisa tehtävissä, jotka tukevat pääosin aktiivisen ja kiinnostuneen oppijakuvan muodostumista. Toisaalta taas formalistinen kuva kielestä, käsitelähtöiset esitystavat ja mekaaniset harjoitukset sekä passiivinen, viestintäkyvyiltään ja motivaatioltaan mahdollisesti heikompi oletettu oppija liittyvät yhteen *Kärki 7* -kirjan kieliosion johdantoluvussa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan monelta osin verrata kahteen väitöstutkimukseen, joissa on myös tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen välittämiä käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta sekä kirjaa käyttävästä oppijasta. Variksen *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa* (2012) ja Savolaisen *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana* (1998) kulkivat mukana analyysia kootessani, kun tein oman tutkimusaineistoni analyysin ohessa vertailevia huomioita kyseisten tutkimusten tuloksiin. Tutkimuksia on mahdotonta täysin rinnastaa toisiinsa tai omaan tutkimukseeni, mutta muodostamani kokonaiskuvan perusteella uudet oppikirjat näyttävät perustuvan yleisesti funktionaalisempaan näkemykseen kielestä. Kieli näyttäytyy tutkimissani kirjoissa aiempaa selvemmin kaiken inhimillisen vuorovaikutuksen ja ajattelun välineenä, eikä näkökulma rajoitu enää yksinään suomen kieleen. Kielitietoon ei suhtauduta enää ainoastaan kouluopetuksen piiriin liitettävänä sääntöjärjestelmänä, vaan kirjoissa tuodaan oppilaan tietoisuuteen hänen luontainen kielellinen osaamisensa, jonka pohjalle uutta lähdetään opiskelemaan. Variksen ja Savolaisen tapaan päädyin oppijakuvaa tarkastellessani siihen, että se muodostuu kirjoissa lopulta väistämättä



ristiriitaiseksi jopa oman rajatumman aineistoni puitteissa, sillä erilaisia palasia oletetun oppijan rakentamiseen on niin paljon. Monet yksittäiset oppijaan liittyvät ominaisuudet, joita Varis ja Savolainen ovat nostaneet tutkimuksissaan esille, toistuvat myös oman tutkimukseni oppikirjoissa. Kootusti voidaan sanoa, että useimmissa uusissa kirjoissa oppilaaseen suhtaudutaan uuden opetussuunnitelman suuntaviivoja noudattaen aiempaa aktiivisempänä, sosiaalisempänä ja omatoimisempänä nuorena, joka haluaa kehittää itseään viestijänä ja on kiinnostunut kielestä sekä muista ympäröivän maailman ilmiöistä.

Muiden tutkimusaineistoni oppikirjojen linjasta poikkeaa selkeimmin *Kärki 7* -kirja, joka noudattaa aineiston rajauksen osalta suurimmaksi osaksi käsitelähtöistä lähestymistapaa ja suosii mekaanisia tehtäviä, joiden yhteys pedagogisen kielitiedon sekä opetussuunnitelman (OPS 2014) korostamiin aitoihin kielenkäyttötilanteisiin jää usein etäiseksi. Tällaista painotusta voidaan kuitenkin perustella sillä, että käytännössä opetussuunnitelmat tarjoavat vain suuntaa antavia ohjeistuksia, joiden lisäksi oppikirjojen tekijöiden on huomioitava monia muita seikkoja pyrkiessään kehittämään mahdollisimman toimivia oppimateriaaleja. Heidän valintojaan ei voi siis lähteä täysin kyseenalaistamaan ottamatta huomioon laajempaa kontekstia sekä esimerkiksi kirjojen myynnille asetettuja tavoitteita ja niiden luomia paineita. Monet tällä hetkellä ja todennäköisesti vielä jonkin aikaa ammatissaan toimivat pätevät opettajat ovat saaneet koulutuksensa kauan ennen nykyisiä äidinkielen opetukselle asetettuja tavoitteita, joten heidän näkemyksensä voivat poiketa niistä paljonkin. Perinteisten opetusmenetelmien ja formalistisemman koulukieliopin kannattajien voidaan siten olettaa olevan yhä vahvasti edustettuina kouluissa, ja heidän kokemuksensa ja mielipiteensä huomioidaan luonnollisesti myös oppikirjojen valinnassa. Opettajat tuskin ottavat mielellään käyttöönsä oppimateriaaleja, jotka tuntuvat heistä täysin vierailta. Koulumaailma ei muutu hetkessä vastaamaan perusteellisesti uusia perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, vaan siirtymä vaatii aikaa.

Vaikka uuden opetussuunnitelman valossa vanhanaikaisilta ja siten toissijaisilta näyttäviä perinteisiä esitystapoja ja harjoituksia ei pidä siirtää kokonaan syrjään funktionaalisempien opetusmenetelmien tieltä, yleinen pyrkimys funktionaalisuuden lisäämiseen on mielestäni tarpeellinen ja perusteltu suunta, johon opetusta tulisi kehittää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä tämä painotuksen siirtymä tapahtuu ehkä hitaimmin juuri kielitiedon opetuksessa, joka liitetään perinteisesti kirjoitettuun tekstiin ja mekaaniseen listojen ja sääntöjen

opetteluun, jolla ei ole juuri yhteyttä oppilasta ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen ja aitoon kielenkäyttöön. Tutkimukseni tulosten perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että useimmissa uusissa oppikirjoissa huomioidaan aiempaa selvemmin pyrkimykset funktionaaliseen kielenopetukseen myös kielitiedon alueella.

Oppikirjoissa ja käytännön opetuksessa tulisi löytää sopiva tasapaino erilaisten lähestymistapojen, esitysmuotojen ja tehtävien käyttöön niin, että ne yhdessä tukevat oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Pedagoginen kielitieto ja opetussuunnitelma eivät ohjaa kielen käsitteiden täydelliseen hylkäämiseen, vaan keskeistä on kiinnittää huomiota tapoihin, joilla termejä tuodaan esille opetuksessa. Tietyn kielitiedon aihealueen kokonaisvaltaiseen oppimiseen tähtäävä tehtäväkokonaisuus voisi rakentua esimerkiksi siten, että metakielen hallintaa tukevien mekaanisten tehtävien kautta siirrytään soveltamaan opittuja käsitteitä ja rakenteita funktionaalisissa tehtävissä, jotka liitetään aiheeltaan ja työtavoiltaan oppilaalle tuttuihin kielenkäyttötilanteisiin. Myös kielitiedon opetuksen tulisi siis olla oppilaslähtöistä ja rakentua oppilaan metalingvistisen kehityksen mukaisesti sekä tehdä näkyväksi opittavien asioiden yhteys oppilaan arjen vuorovaikutustilanteisiin.

Tutkimuksen vertailuasetelmasta huolimatta tarkoitukseni ei ollut tehdä subjektiivisiin käsityksiin perustuvia arvioita tai asettaa kirjoja omien mieltymysteni mukaisesti paremmuusjärjestykseen. Vaikka opetussuunnitelman linjauksiin voidaan suhtautua myös kriittisesti, valitsisin itse opetuskäyttöön tutkimukseni tulosten perusteella juuri selkeimmin opetussuunnitelman funktionaalisuuden tavoitteita vastaavan oppikirjan. Edita Publishing Oy:n vuonna 2016 julkaistu *Satakieli 7* ottaa kieliosion johdantoluvun perusteella todella kattavasti huomioon äidinkielen opetukselle asetetut tavoitteet ja välittää kielestä, kielitiedosta ja kirjoja käyttävästä oppijasta sellaista kuvaa, jonka myös itse näen parhaiten tukevan oppimista. Johdantoluvun aihe korostaa kielen merkitystä ihmiselle ja herättää oppilaan ajattelemaan kieltä ehkä ihan uudella tavalla, joka motivoi samalla myös kielen rakenteiden opiskeluun. Tehtävänänot ohjaavat oppilaan toimintaa sopivasti siten, että niiden toteutus todennäköisesti onnistuu tavoitteiden mukaisesti myös ilman erillistä opetusmateriaalia tai opettajan antamia lisäohjeita. Myös *Särmä 7* -kirjan voisin kuvitella tukevan hyvin omaa opetustani. Sen kieliosion johdantoluku pohjustaa aktiivista ja käytännönläheistä otetta kielitietoon, mutta harjoitusten monipuolisuudessa ja mielikuvituksenellisuudessa se häviää *Satakieli 7* -kirjalle. Näiden kahden kirjan voisin ajatella osoittautuvan käytännössä myös oppilaan näkökulmasta kiinnos-

tavimmiksi ja siten motivoivan parhaiten kielitiedon opiskelua. *Kieku 7* -kirja puolestaan vaikuttaa persoonallisimmalta, ja *Kärki 7* -kirjasta olisin itse pitänyt seitsemäsluokkalaisena, jolle sopi parhaiten juuri teoreettinen lähestymistapa kielitietoon ja joka ei kaivannut käsitteiden opetteluun juuri lisämotivaatiota.

Tämän tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää tulevaisuudessa esimerkiksi vertailevassa oppikirjatutkimuksessa, jossa tutkittaisiin eri aikoina julkaistuja äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja. Koska tutkimukseni liittyi keskeisesti opetussuunnitelmauudistukseen, myös opetussuunnitelmien vaikutusta oppimateriaaleihin voisi tarkastella pidemmällä aikavälillä siten, että saamani tulokset edustaisivat juuri vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittuja oppimateriaaleja. Kiinnostavaa olisi myös nähdä, miten uuden opetussuunnitelman kautta oppikirjoihin heijastuvat tavoitteet näkyvät opetuksessa ja millaisin eri tavoin tutkimiani oppikirjoja todella käytetään. Ulkopuolisen havainnoinnin lisäksi opettajien ja oppilaiden kokemuksia kirjoista voisi kartoittaa kysely- ja haastattelututkimuksilla. Toisaalta tekijöiden näkemykset opetussuunnitelman ja kirjojen suhteesta voisivat selittää joitakin valintoja, jotka tämän tutkimuksen valossa vaikuttivat kyseenalaisilta. Pidemmällä aikavälillä voisi olla myös mahdollista selvittää erilaisiin oppikirjoihin tukeutuvan opetuksen avulla saavutettuja oppimistuloksia.

## Lähteet

### Aineistolähteet

*Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus.* 3. painos. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2015.

Tekijät: AARNIO, REETA – KASEVA, TUOMAS – KUOHUKOSKI, SARI – MATINLASSI, ERJA – TYLLI, ARJA.

*Särmä 7: Harjoituksia.* 2. painos. Otava, Keuruu 2014.

Tekijät: AARNIO, REETA – KUOHUKOSKI, SARI – MATINLASSI, ERJA – TYLLI, ARJA.

*Kärki 7. Äidinkieli ja kirjallisuus.* 1. painos. Sanoma Pro Oy, Helsinki 2014.

Tekijät: KARVONEN, KATRI – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA.

*Kärki 7: Harjoituksia.* 1. painos. Sanoma Pro Oy, Helsinki 2014.

Tekijät: KARVONEN, KATRI – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA.

*Satakieli 7. Äidinkieli ja kirjallisuus.* 1. painos. Edita Publishing Oy. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2016.

Tekijät: ERIKSON, PETRA – HINTIKKA, JUKKA – KORKALAINEN, MARIA – NUORTIMO, AINO – VISAPÄÄ, LAURA.

*Satakieli 7: Tehtäväkirja.* 1. painos. Edita Publishing Oy. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2016.

Tekijät: ERIKSON, PETRA – HINTIKKA, JUKKA – KORKALAINEN, MARIA – NUORTIMO, AINO – VISAPÄÄ, LAURA.

*Kieku 7. Äidinkieli ja kirjallisuus.* 1. painos. Edukustannus, Helsinki 2017.

Tekijät: KONTIOINEN, MARIA – KOPONEN, JAMI – PENTIKÄINEN, JOHANNA – SAARINEN, ERJA.

## Muut lähteet

ALHO, IRJA & KAUPPINEN, ANNELI 2009: *Käyttökielioppi*. 2. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

ARO, ANTTI 2004: Funktionaaliset elintarvikkeet odottavat lainsäädäntöä. *Kansanterveyslaitoksen tiedotuslehti* 4/2004, s. 6. Helsinki: Yliopistopaino.

VAN DIJK, TEUN A. 1998: *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: Sage.

DUFVA, HANNELE 2000: Puheen ja kirjoituksen maailmat. Eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa: Kalaja Paula – Nieminen Lea (toim.): *Kielikoulussa – kieli koulussa*. *AFinLA Yearbook* 58. s. 71–93. Jyväskylä.

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. 22–34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

FAIRCLOUGH, NORMAN 1989: *Language and power*. New York: Longman.

FAIRCLOUGH, NORMAN 1995: *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York: Longman.

FAIRCLOUGH, NORMAN [1995] 1997: *Miten media puhuu*. Suom. Blom, Virpi & Hazard, Kaarina. 2. Painos. Tampere: Vastapaino.

HAKULINEN, AULI 2008: Mitä kielioppi kertoo? Teoksessa: Oniikki-Rantajääskö, Tiina – Siironen, Mari – Ylönen, Hanna (toim.): *Kieltä kohti*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

HAKULINEN, AULI 2014: E.N. Setälän kieliopin merkitys fennistiikalle. *Virittäjä* 2/2014.

HAUTALA, PAULI 2012: *Identiteettien diskurssit yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Taito–Voima–Taju*. Pro gradu -tutkielma. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto.

HEIKKINEN, VESA 2005: Arkea arkeissa. Teoksessa: Heikkinen, Vesa (toim.) 2005: *Tekstien arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme*. s. 11–30. Helsinki: Gaudeamus.

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

HÄKKINEN, KAISA 2002: *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

KALLIONPÄÄ, OUTI 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* -vuosikirja 2014. s. 214–232.

KARASMA, KATRI 2012: Oppikirjatutkimuksen hengenpelastusta. Aikakauskirja *Äidinkielen opetustiede* 41/2012. Helsinki: Unigrafia.

KAUPPINEN, MERJA 2007: Käsityksiä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. Teoksessa: Salo, Olli-Pekka – Nikula, Tarja – Kalaja, Paula (toim.): *Kieli oppimisessa – language in learning*. s. 13–32. Jyväskylä: AFinLa.

KAUPPINEN, MERJA 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KAUPPINEN, MERJA – HEINONEN, ANNAKAISA – AALTO, EIJA 2011: Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? *Virittäjä* 3/2011. s. 377–385.

KIELITOIMISTON SANAKIRJA: *Funktio*. kielitoimistonsanakirja.fi/funktio. Katsottu 19.2.2017.

LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2010: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Opetushallitus.

LEIWO, MATTI 2001: Pedagoginen kielitieto — mistä lähteä liikkeelle ja mihin palata? *Debreceni Egyetem Finn ugor Nyelvtudományi Tanszék. Folia Uralica Debreceniensia* 8. s. 345–352. Debrecen.

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

LEIWO, MATTI – LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: Lukemisesta ja lukutaidon vaikeudesta. Teoksessa: Herlin, Ilona – Kalliokoski, Jyrki – Kotilainen, Lari – Onikki-Rantajääskö, Tiina (toim.) 2002: *Äidinkielen merkitykset*. s. 178–190. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa: Dufva, Hannele – Lähteenmäki, Mika (toim.) 2002: *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

LUUKKA, MINNA-RIITTA 1995: *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

MIKKILÄ, MIRJAMAJA – OLKINUORA, ERKKI (toim.) 1995: *Oppikirjat ja oppiminen*. Oppimistutkimuksen keskus 4. Turku: Turun yliopisto.

MIKKILÄ-ERDMANN, MIRJAMAJA – OLKINUORA, ERKKI – MATTLA, EIJA 1999: Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 30 1999. s. 436-448.

MÄNTYLÄ, KATJA 2004: Ilo on aika yleistä – lapset kielitieteen termejä soveltamassa. Teoksessa: Muikku-Werner, Pirkko & Stotesbury, Hilikka (toim.): *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. s. 43–54. AFinLan vuosikirja n:o 62. Jyväskylä.

NIETO, SONIA 2009: *Language, culture and teaching: critical perspectives*. New York: Routledge.

NIKULA, TARJA 2010: Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* -verkkolehti, maaliskuu 2010. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. [kieliverkosto.fi](http://kieliverkosto.fi).

OPETUSMINISTERIÖN KIELIOPPITYÖRYHMÄ 1994: *Kieli ja sen kieliopit - Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus, Helsinki 2014.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus, Helsinki 2004.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus, Helsinki 1994.

RAUSTE-VON WRIGHT, MARJALIISA – VON WRIGHT, JOHAN – SOINI, TIINA 2003: *Oppiminen ja koulutus*. 9. painos. Sanoma Pro.

SAARILUOMA, PERTTI 1992: *Taitavan ajattelun psykologia*. 2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

SAVOLAINEN, KATRI 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

SAVOLAINEN, KATRI 2005: Äidinkielen pedagogiikan näkökulma Isoon suomen kielioppiin. *Vierittäjä* 4/2005. s. 594–599. Kotikielen seura.

SHORE, SUSANNA 1992: *Aspects of a Systemic-Functional Grammar of Finnish*. Sydney: Macquarie University.

SHORE, SUSANNA 2014: Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa: Shore, Susanna – Rapatti, Katriina (toim.) 2014: *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. s. 37–63. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

SHORE, SUSANNA – RAPATTI, KATRIINA (toim.) 2014: *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

SUOMEN KUSTANNUSYHDISTYS. 2017. [www.kustantajat.fi](http://www.kustantajat.fi) (Katsottu 1.2.2016 ja 24.4.2017.)

TIURANIEMI, JOHANNA 2010: *Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen antamat valmiudet tekstitaidon kokeen kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen*. Pro gradu -tutkielma. Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto.

TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2013: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

UUSIKYLÄ, KARI – ATJONEN, PÄIVI 2005: *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.

VARIS, MARKKU 2012: *Kielikäsiyys yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Oulu: Oulun yliopisto.

VILKKA, HANNA 2005: *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITŠ [1934] 1982: *Ajattelu ja kieli*. Suom. Helkama, Klaus & Koski-Jännes, Anja. Helsinki: Weilin+Göös.

VÄHÄPASSI, ANNELI 1980: Äidinkielen opetuksesta. Teoksessa: Sajavaara, Kari (toim.) 1980: *Soveltava kielitiede*. Helsinki, Gaudeamus: 55–77.