



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

## **Kieliopin toiminnallinen oppiminen ja opettaminen – tausta, harjoitustyypit ja oppimistavoitteet**

Helsingin yliopisto  
Humanistinen tiedekunta  
Suomen kielen, suomalais-  
ugrialaisten ja pohjoismaisten kiel-  
ten ja kirjallisuuksien laitos ja  
Opettajankoulutuslaitos  
Pro gradu –tutkielma  
Ainedidaktiikan syventävien opin-  
tojen tutkielma  
Suomen kieli  
Toukokuu 2016  
Ruusa Einiö  
Ohjaajat: Lari Kotilainen ja Liisa  
Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Humanistinen	Laitos - Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä - Författare – Author Ruusa Einiö		
Työn nimi - Arbetets titel Kieliopin toiminnallinen oppiminen ja opettaminen – tausta, harjoitustyypit ja oppimistavoitteet		
Oppiaine - Läroämne - Subject Suomen kieli		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Lari Kotilainen ja Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year 29.04.2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksen päätavoitteena on kuvata toiminnallisen kieliopin opetuksen taustaa, harjoitustyyppisiä ja oppimistavoitteita. Tutkimuksessa tarkastellaan toiminnallisen kieliopin opettamiseen tarkoitettuja harjoituksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 työtapojen ja tavoitteiden kautta sekä opetussuunnitelmatyöhön, oppituntien suunnitteluun ja arviointiin tarkoitettua kaksiosoitteista taksonomiamallin valossa. Tutkimus vastaa käytännön tarpeeseen: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät toiminnallisten menetelmien käyttöä, mutta menetelmistä ei juuri ole tutkimuspohjaista tietoa.</p> <p>Tutkimusaineistona on kolme peruskoulun yläluokkien opetukseen tarkoitettua materiaalia: kaksi oppikirjasarjaa ja yksi opettajan käyttöön tarkoitettu toiminnallisen opetuksen materiaalipaketti. Tutkittavat materiaalit ovat ilmestyneet vuosina 2014–2016 ja ne oli laadittu peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaisiksi. Materiaaleissani on yhteensä 72 toiminnalliseen kieliopin opetukseen tarkoitettua tehtävää. Tutkimuksessa käytetään laadullista tutkimusotetta. Tutkimuksen menetelmänä on empiiriseen sisällön analyysi ja tehtävänä ilmoitettuja oppimistavoitteita eritellään ja tulkitaan Andersonin ja Krathwohlin taksonomiamallin avulla sekä suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tavoitteisiin ja työtapoihin.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että peruskoulun uuden opetussuunnitelman 2014 perusteiden mukaisissa peruskoulun yläluokkien oppimateriaaleissa on erityyppisiä ja erilaisia työtapoja käytäviä kieliopin opettamiseen tarkoitettuja toiminnallisia harjoituksia, jotka ovat kognitiiviselta haastavuudeltaan helppoja tai keskitasoa. Tiedollisesti tehtävissä on kyse joko faktatiedon tai käsitetiedon opiskelusta. Tutkimuksesta käy ilmi, että kieliopin opettamiseen tarkoitetuissa toiminnallisissa harjoituksissa näkyy peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2014 toiminnallisten ja monipuolisten menetelmien käytön vaatimus. Lisäksi monissa harjoituksissa tavoitteena on opetussuunnitelmassa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kielen havainnoinnin taitojen harjoittelu ja kielitietoisuuden lisääminen.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Toiminnallinen kieliopin opetus, tehtävätyypit, kognitiiviset oppimistavoitteet, POPS 2014		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	2
1.2 Käytetyt materiaalit .....	3
1.3 Tutkimuksen rakenne .....	4
2 NÄKEMYKSIÄ KIELIOPIN OPETTAMISESTA .....	6
2.1 Vuoden 1872 opetussuunnitelma ja kansallisromantiikan ajan näkemyksiä kielen opettamisesta .....	7
2.2 Vuoden 1916 opetussuunnitelma ja keskustelu kieliopin opetuksesta ..	8
2.3 Vuoden 1941 opetussuunnitelma ja sitä seurannut keskustelu .....	9
2.4 POPS I , POPS II ja niitä seurannut keskustelu .....	10
2.5 1990- ja 2000-lukujen murros: pedagoginen kielioppi .....	13
2.6 Nykykeskustelua kieliopin linjauksista ja POPS 2014 .....	14
2.7 Kieliopin opettaminen herättää tunteita ja keskustelua.....	17
3 TOIMINNALLISEN KIELIOPIN OPETTAMISEN TAUSTAA .....	19
3.1 Leikin ja pelin keskeisiä määrittelyjä .....	19
3.2 Draamakasvatuksen keskeisiä määrittelyjä ja periaatteita .....	22
3.3 Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen toiminnallisen kieliopin opetuksessa .....	25
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄT .....	28
4.1 Tutkimuskysymykset.....	28
4.2 Tutkimusmenetelmät .....	29
5 ANALYYSI .....	37
5.1 Toiminnallisen opetuksen harjoitustyyppit .....	37
5.2 Lämmittelyosan harjoitusten oppimistavoitteet .....	42
5.3 Työskentelyosan harjoitusten oppimistavoitteet .....	51
5.4 Lopetusharjoitusten oppimistavoitteet .....	55
5.5 Harjoitustyypeistä taksonomioiden ja opetussuunnitelman valossa: koonti .....	60
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA ...	67
6.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	67
6.2 Johtopäätökset .....	68
6.3 Pohdinta.....	70
LÄHTEET:.....	74
LIITTEET .....	81

## TAULUKOT

Taulukko 1: Taksonomiataulukko Andersonin ja Krathwohlin ( Krathwohl, 2002) mukaan.....	31
Taulukko 2: Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien dimensio sovellettuna kielitiedon opetukseen.....	33
Taulukko 3: Taksonomiataulukon tiedon dimensio sovellettuna kielitiedon opetukseen.....	35
Taulukko 4: Analysoitujen harjoitusten jakaantuminen harjoitustyyppeihin.....	39
Taulukko 5: Lämmittelyosan esimerkkiharjoitukset ryhmiteltyinä.....	40
Taulukko 6: Työskentelyosan esimerkkiharjoitukset ryhmiteltyinä.....	41
Taulukko 7: Loppuosan esimerkkiharjoitukset ryhmiteltyinä.....	41

## KAAVIOT

Kaavio 1: Lämmittelyosan harjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna.....	61
Kaavio 2: Kaikki materiaalin lämmittelyharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna.....	62
Kaavio 3: Työskentelyosan harjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna.....	63
Kaavio 4: Kaikki materiaalin lämmittelyharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna.....	64
Kaavio 5: Lopetusosan esimerkkiharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna.....	65
Kaavio 6: Lopetusosan harjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna.....	66

# 1 Johdanto

Pro gradu -työssäni tutkin toiminnallista opetusta kieliopin opetuksen työtapa-  
na peruskoulun yläluokilla. Toiminnalliset opetus- ja oppimismenetelmät, eli  
kokemuspohjaisuuteen perustuvat, osallistavat ja yhteistoiminnalliset draaman  
ja pelioppimisen periaatteita hyödyntävät opetuksen työtavat, tulivat ajankoh-  
taisiksi, kun peruskoulun opetussuunnitelman perusteet loppuvuodesta 2014  
julkaistiin. Opetussuunnitelman perusteissa toiminnallisten menetelmien näh-  
dään vahvistavan oppilaan motivaatiota ja tuovan innostusta opiskeluun  
(POPS 2014, 30). Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa mainitaan erikseen  
myös draamamenetelmän käyttö osana opetusta (POPS 2014, 287–288). Uusi  
opetussuunnitelma otetaan vuosiluokilla 1–6 käyttöön 1.8. 2016 ja luokilla 7, 8,  
9 porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019.

Opetussuunnitelma ohjaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, opiskelua ja  
oppimista kaikkialla Suomessa. Koska toiminnallinen opetus tulee uutena me-  
netelmänä vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin, on tär-  
keää saada tietoa toiminnallisten menetelmien taustasta, oppimiskäsityksestä  
ja periaatteista. Opetussuunnitelman lisäksi opetusta, opiskelua ja oppimista  
ohjaavat oppimateriaalit, joilla tarkoitan sekä oppilaalle opetussuunnitelman  
mukaisia tietoja ja taitoja välittäviä aineistoja että opettajan opetuskäyttöön tar-  
koitettuja materiaaleja. Myös oppimateriaalien toiminnallisten tehtävien omi-  
naisuuksien tutkiminen, tehtävätyyppien havainnointi sekä tehtävien oppimis-  
tavoitteiden kognitiivisen vaativuuden erittely antavat tärkeää tietoa siitä, miten  
toiminnallinen opetus käsitetään ja miten ja mitä oppimistavoitteita silmällä pi-  
täen sitä kouluopetuksessa tullaan mahdollisesti soveltamaan.

Toiminnallisten menetelmien on opetussuunnitelman perusteissa 2014 näh-  
ty soveltuvan erityisesti äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kirjallisuuden oppi-  
sisältöjen opettamiseen (POPS 2014, 288). Toiminnallisten menetelmien so-  
veltamisesta kieliopin opettamiseen on myös käyty keskustelua, ja niiden on  
nähty mm. luovan hyvää oppimisilmapiiriä ja virkistävän oppilaita (ks. Maunu  
2015). Toiminnallisten menetelmien soveltaminen kieliopin opettamiseen alkoi  
kiinnostaa minua alkuvuodesta 2003, kun työskentelin toista vuotta äidinkielen

ja kirjallisuuden opettajana lahtelaisen peruskoulun yläluokilla Havaittiin, että oppilaiden mielikuvat kieliopin opettamisesta ja oppimisesta tuntuivat olevan varsin rajoittuneita: kielen rakenteesta oppilaille oli aiemmilta vuosilta jäänyt mieleen lista käsitteitä, jotka eivät kytkeytyneet tosielämään tai teksteihin millään tavalla. Lisäksi oppilaiden käsitys kielioppitunneista oli jotenkin yksipuoleinen: heidän mukaansa kielioppitunnilla istutaan hiljaa muistiinpanoja tehden, kun opettaja luennoi kalvolta sääntöjä, jotka pitää muistaa kokeessa. Muutakseni oppilaiden käsitystä kieliopin opiskelusta aloin systemaattisesti rakentaa kielioppitunneille toiminnallista osuutta, johon etsin ja sovelsin harjoituksia oppikirjoista ja teatteri- ja leiriohjaajaharrastuksestani tutuista lämmittely- tutustumis- ja keskittymisharjoituksista. Aika pian jotain tapahtuikin: oppilaat alkoivat kysellä, leikkittäisiinkö tälläkin tunnilla ja voitaisiinko vielä pelata jotain kielioppipeliä. Leikkiminen ja pelaaminen tuntuivat oppilaista mielekkäiltä, joten ryhdyin systemaattisesti keräämään itselleni toiminnallisten työtapojen työkalupakkia tunneilla käytettäväksi. Vuonna 2003 alkanut kieliopin toiminnallisten harjoitusten kerääminen konkretisoitui keväällä 2016, kun yhdessä työryhmän kanssa julkaisimme lähinnä peruskoulun yläluokkien opetukseen tarkoitetun materiaalikokoelman *Ilmassa on! Draamaa ja toimintaa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille* (Einiö, Huhtamäki ja Kontio, 2016). Materiaalikokoelma on myös yksi tämän tutkimuksen aineistoista.

## 1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tutkimusperustaista tietoa toiminnallisen opetuksen eri menetelmien taustasta, oppimiskäsityksistä ja tyypillisistä työskentelytavoista. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ryhmitellä toiminnallisen kieliopin opetuksen tehtäviä harjoitustyyppeihin ja eritellä, millaisia oppimistavoitteita harjoituksissa tehtävänantojen valossa on. Tutkimuksessani tarkastellaan oppimistavoitteita erityisesti suhteessa peruskoulun opetussuunnitelmasa 2014 opetusmenetelmistä ja kieliopin ja kielitiedon oppimistavoitteista kirjotettuun.

Tutkimus vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia toiminnalliseen kielioopin opetukseen tarkoitettuja harjoitustyyppisiä tutkituissa oppimateriaaleissa on?
2. Millaisia kognitiivisia oppimistavoitteita harjoituksissa oppimistaksonomian valossa ilmenee?
3. Millaisia tiedollisia oppimistavoitteita harjoituksissa oppimistaksonomian valossa esiintyy?

Työlläni on myös henkilökohtaisia tavoitteita: Oman tuotoksen, työryhmän kanssa laaditun toiminnallisten harjoitusten kokoelman *Ilmassa on*, tutkiminen tekee minusta paitsi tutkijan myös tutkittavan. Samalla kun rakennan näkemystäni materiaalista ja perustelen sitä analyysillä ja aiemmalla tutkimuksella, joudun myös pohtimaan omaa kokemustani suhteessa opetuksen tavoitteisiin: piilekö pitkään käyttämissäni toiminnallisissa opetusmenetelmissä opetussuunnitelman mukaisen oppimisen mahdollisuus vai ovatko toiminnalliset harjoitukset pelkkää kevennystä ja hupia oikean, muilla menetelmillä tapahtuvan, koulutyön lomassa.

## 1.2 Käytetyt materiaalit

Olen poiminut tutkimukseeni toiminnallisia kielioopin opetuksen tehtäviä uuden opetussuunnitelman 2014 mukaan laadituista ja tutkimushetkellä, loppuvuodesta 2015, jo ilmestyneistä peruskoulun yläluokkien oppikirjasarjoista *Kärki* (Ruuska, Lottonen & Karvonen, 2014–2015) ja *Särmä* (Aarnio, Kaseva, Kuo-hukoski, Matinlassi & Tylli, 2015) sekä pääasiassa peruskoulun yläluokkien opetukseen tarkoitettua toiminnallisten harjoitusten kokoelmasta *Ilmassa on! Draamaa ja toiminnallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille* (Einiö, Huh-tamäki & Kontio, 2015). Jatkossa kutsun viimeistä materiaalia tilan säästämi-seksi vain nimellä *Ilmassa on*. *Särmästä* käytössäni ovat 7. ja 8. luokan oppi-

kirjat ja tehtäväkirjat ja *Kärjestä* 7. luokan oppikirjan ja tehtäväkirjan lisäksi opettajan materiaali. *Kärjestä* on tutkimuksentekohetkellä ilmestynyt vain 7. luokan opetukseen tarkoitettu materiaali ja *Särmästä* kustantaja luovutti tutkimuskäyttöön vain 7. ja 8. luokan oppikirjat ja tehtäväkirjat.

Materiaaliani ovat myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, joissa näkyviä kieliopin oppisisältöjä ja opetuksen työtapoja erittelen suhteessa oppimateriaaleissa näkyviin oppimistavoitteisiin luvussa 5. Opetussuunnitelman laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat nimittäin toiminnallisen opetuksen kannalta kiinnostavia: ajattelun ja oppimaan oppimisen osaamiskokonaisuudessa todetaan leikkien, pelillisyyden, fyysisen aktiivisuuden ja toiminnallisten työtapojen tuovan oppimiseen iloa ja edellytyksiä luovaan ajatteluun (POPS 2014, 20). Myös opetussuunnitelman kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaamiskokonaisuudessa on paljon sisältöjä, joita voidaan toiminnallisessa opetuksessa harjoittaa: keskeiseksi asioiksi kokonaisuudessa nousevat draaman ja liikkeen käytön opettelu osana vuorovaikutusta ja ilmaisua sekä kehon käyttö tunteiden, näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. (POPS 2014, 20–21.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja toiminnallisen oppimisen harjoitusten oppimistavoitteiden välisen vastaavuuden tarkastelu on tutkimuksessani keskeistä.

### 1.3 Tutkimuksen rakenne

Pro gradu -tutkielmani koostuu kuudesta luvusta. Luku 1 on johdanto. Luvussa 2 päämääränä on kuvata suomalaista kieliopin opetusta ja sen menetelmiä eri aikoina opetussuunnitelmien ja kieliopin opetuksesta käydyn keskustelun kautta. Luvussa 3 valotetaan toiminnallisen kieliopin opetuksen taustaa, määritelmiä, oppimiskäsityksiä ja keskeisiä työtapoja. Luvussa 4 avata ja taustoitetaan jo edellä esiteltyjä tutkimuskysymyksiä ja kerrotaan tutkimuksessa käytetyt menetelmät. Luvussa 5 jaetaan aineistona olevat, tulkintani mukaan toiminnalliseen kieliopin opettamiseen tarkoitettut, harjoitukset harjoitustyyppeihin ja kuvataan esimerkkiharjoitusten oppimistavoitteita soveltamalla Andersonin ja Krathwohlin (2001) kaksiulotteista taksonomiataulukkoa. Luvussa 6 tarkastel-



laan laadullisen tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta sekä esitetään johtopäätökset ja pohdinta.

## 2 Näkemyksiä kieliopin opettamisesta

Tässä luvussa esitän tutkimukselleni taustaa ja pyrin sijoittamaan sen osaksi äidinkielen oppiainetta sekä kieliopin opetuksesta käytävää keskustelua. Syvennyn äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmateksteihin kieliopin opettamisen ja oppimistavoitteiden osalta ja lisäksi pureudun kieliopin opettamisesta käytyyn keskusteluun 1800-luvun loppuvuosikymmeniltä nykyisyyteen. Sekä opetussuunnitelmat että keskustelu ovat tutkimusaiheeni kannalta kiinnostavia: näkyväthän niissä eri aikojen kieliopin opetuksen oppisisällöt ja sitä kautta oppimistavoitteet.

Pyrin myös erittelemään ja tulkitsemaan kieliopin opettamisesta eri vuosina ja vuosikymmeninä kirjoitettua menetelmien valossa: paljastuuko teksteistä joi-tain vihjeitä kunakin aikana kieliopin opettamisessa suositeltaviksi katsotuista menetelmistä. Menetelmien tarkastelu on tutkimusaiheeni kannalta varsin relevanttia, koska luvuissa 3., 4. ja 5. syvennyn tutkimaan vuoden 2014 perusope-tuksen opetussuunnitelmassa vahvasti esiin nousevan toiminnallisen opetuksen taustaa, harjoitustyyppisiä ja harjoituksissa ilmeneviä oppimistavoitteita.

Kieliopin opettamisen traditiossa näkyvät kulloinkin vallalla olleet kielitieteen suuntaukset, joita myöskin sivuan tässä luvussa. On huomattava, että mitä kauemmas historiaan liikutaan, sitä vähemmän dokumentteja kieliopin opetuksesta on saatavissa: 1800-luvun ja 1900-luvun alun osalta tarkasteltavaksi on vain opetussuunnitelmatekstejä ja rajallisesti keskustelua koskevia dokumentteja, ja siksi otankin esiin kaikki opetussuunnitelmat vuodesta 1872 vuoteen 1970 asti. 1970 ilmestyneessä opetussuunnitelmatekstissä ei kulman takana odottaneen peruskoulu-uudistuksen vuoksi ollut uudistuksia, joten keskityn muutamaa vuotta myöhemmin julkaistuu ensimmäiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan. 1990-luvulta alkaen tarjolle tulee runsaasti aineistoa, jossa kieliopin opetusta tarkastellaan. Tästä syystä on perusteltua, että viimeisen kahdenkymmenenviiden vuoden ajalta kieliopin opettamisesta julkaistut kirjoitukset ja kannanotot ovat keskiössä ja opetussuunnitelmista esitellään vain vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.

## 2.1 Vuoden 1872 opetussuunnitelma ja kansallisromantiikan ajan näkemyksiä kielen opettamisesta

Vuoden 1872 opetussuunnitelma sisältyi keisarin Suomen suuriruhtinaskunnassa järjestettävää opetusta koskevaan määräysasiakirjaan, koulujärjestykseen. Vuoden 1872 opetussuunnitelmassa omiksi oppiaineikseen tulevat äidinkieli ja toinen kotimainen kieli. Siihen saakka suomen kieltä oli opetettu oppikoulussa kielenä muitten kielten joukossa. Opetussuunnitelmassa kielioppi opetetaan neljännellä luokalla: oppimistavoitteena on koulujärjestyksen mukaan perinpohjainen, tieteellistasoinen kielioppiosaaminen, johon pyritään kehittämällä oppilaiden taipumuksia sekä pyrkimällä soveltamaan opetettavia asioita käytäntöön ja vetoamalla oppilaiden omiin aistihavaintoihin (Koskinen 1988, 53–57).

Kieliopin opettamisen menetelmiin vuoden 1872 koulujärjestyksessä viitataan maininnat ajatteluharjoituksista, käytäntöön soveltamisesta ja aistihavaintoon vetoamisesta (Koskinen 1998, 53–57). Ennen kaikkea maininnoissa kuitenkin näkyy 1800-luvulla suosittu tieteenteorian, empirismin, oppimiskäsitys ja ajatus tiedon perustumisesta kokemukseen ja siitä tehtäviin päätelmiin. Empirismiin kuului vahvasti myös ajatus, jonka mukaan oppiminen oli tiedon siirtoa opettajalta oppilaalle; voi siis olettaa, että opettajavetoinen opetus oli menetelmänä suosittu ja suotava. (Ks. esim. Korpisaari 2004, 207.)

Kieliopin opettamisesta on Suomessa käyty keskustelua jo 1800-luvun lopulta alkaen (ks. Koskinen 1988; Paukkunen 2011). Romantiikan aikana virinneeseen kansallisaatteeseen liittyi vahvasti ajatus suomenkielisestä sivistyneistöstä; sivistyneistön kasvattamiseksi tarvittiin tietysti koululaitosta ja kieliopin opetusta. Romantiikan ajan kansallisia linjauksia kannanotoissaan ja keskusteluissa piirsivät muiden muassa August Ahlqvist, Elias Lönnrot ja Reinhold von Becker (Rintala 1999, 585). Kansallisromantiikan ajan keskustelussa kielenopetuksen tehtäväksi nähtiin oli ohjata kohti oikeanlaista puhetta ja kirjakieltä; ajatuksen taustalla häämötti jonkinlainen täydellisen kansalliskielen ideaali.

## 2.2 Vuoden 1916 opetussuunnitelma ja keskustelu kieliopin opetuksesta

Seuraava uusi opetussuunnitelma ilmestyi 1916. Vuoden 1916 opetussuunnitelman kieliopin opettamisen keskeisiä linjauksia olivat, että kieliopin opetuksessa lähtökohdaksi tulee ottaa puhuttu kieli tai luettu teksti, josta esimerkkien avulla havainnoidaan kielen muotoja ja kieliopin sääntöjä. Kieliopin sisällöt ovat opetussuunnitelmassa luokkakohtaisia ja niiden kertaamisen yhteydessä mainitaan oikeakielisyyden painottaminen. Lisäksi vuoden 1916 opetussuunnitelmassa linjattiin, että kieliopin käsitteitä opetetaan vain äidinkielen omiin tarkoituksiin. (Koskinen 1988, 58-59.) Omiin tarkoituksiin opettamisella tarkoitettiin ilmeisesti, että muiden kielten tunneilla oli tarkoitus opettaa kunkin kielen opiskeluun tarvittava käsitteistö.

Menetelmiin vuoden 1912 opetussuunnitelmassa viittaa ajatus opetuksen tekstilähtöisyydestä, jolloin tarkastelun kohteeksi otetaan oppilaan oma teksti. Ilmeisesti tekstistä nousevia ilmiöitä tai sanoja on sen jälkeen tarkoitus pohtia, luokitella ja vertailla niin, että päästään käsiksi kielen muotoihin ja sääntöihin sekä käsitteiden nimeämiseen. Kiinnostavaa on, että tässä luvussa myöhemmin esiteltävät peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 ottavat nekin kieliopin opettamisen, tai kielen rakenteen ja ilmaisutapojen, keskeiseksi lähtökohdaksi tekstilähtöisyyden: sadassa vuodessa ei ainakaan tämä tavoite ole muuttunut.

1900-luvun alussa oli käynnissä käsitteitä painottavaa ja luetteloivaa kieliopin opetusta kritisoiva keskustelu eri foorumeilla; kielen rakenteen kuvaaminen listoina oli siirtynyt antiikin Kreikan kielioppien kautta latinan kielioppiin ja vieraiden kielten ja äidinkielen opetukseen (Korhonen & Alho, 2006, 73–74). Yksi vuosisadan alun ahkerimmista keskustelijoista oli Lauri Hakulinen (1899–1985), jonka kannanotot kieliasioihin, toiminta kielenhuoltoelimissä ja kieli-ideologiset kirjoitukset vaikuttivat merkittävästi kieliopin opetuksen kehitykseen 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla. (Rintala 1999, 585.) Paukkunen (2011, 17) tiivistää Hakulisen näkemyksen äidinkielen kouluopetuksesta neljään pääkohtaan: opetuksen päätehtävä on oppilaan kielivaiston herättäminen; opetuk-

sen ei tarvitse sitoutua tiukasti sääntöihin; kieliopin opetuksessa täytyy keskittyä puheen oikeellisuuteen; oikeinkirjoitus ja välimerkkien käyttö ovat keskeistä opetettavaa ainesta. Sanaston opettamisessa Hakulinen oli Lönnrotin linjalla: hän korosti omakielisen sanaston, lainasanojen kieleen omaksumisen sijaan, takaavan sivistyksen ja kirjakielen kuulumisen kaikille suomalaisille. Hakulinen kritisoi myös vieraiden kielten mallin mukaista käänteistä sanajärjestystä ja halusi elvyttää Suomen kielelle tyypillisiä synteettisiä rakenteita. (Rintala 1999, 587.)

1930-luvulla keskustelu kieliopin opetuksesta sai uuden sävyn, kun esiin nostettiin oppilaiden näkökulma luetteloivaksi koettuun kieliopin opetukseen. Lauri Pelkonen kirjoitti *Virittäjässä* 39/1935 kieliopin opetuksen uudistamisesta ja huomautti, että oppilaiden kiinnostus kieliopin opetukseen on olematonta – jo 30-luvulla siis kamppailtiin kieliopin oppilaissa aiheuttamaa pitkästymistä vastaan (Korhonen & Alho, 2006, 75).

### **2.3 Vuoden 1941 opetussuunnitelma ja sitä seurannut keskustelu**

Edeltävien vuosikymmenten kansallismieliset aatteet näkyivät vielä kirkkaina vuoden 1941 opetussuunnitelmassa, jossa puhutaan ylevin sanakääntein äidinkielen viljelystä ja äidinkielen rakenteisiin, elämään ja kansallishenkeen tutustumisesta. Kielen opetuksessa korostui normatiivinen ajatus oikeasta ja väärästä kielestä: vuoden 1941 opetussuunnitelmassa erityisesti korostetaan oppilaiden ohjaamista hyvään kielen käyttöön. Lisäksi siinä äidinkielen opetuksen tarkoituksiksi mainitaan kielen rakenteeseen tutustuminen. (Koskinen 1988, 176–177.)

Siihen, millaisin menetelmin oppilaita opetuksessa saadaan ohjattua hyvään kielenkäyttöön, puututaan vuoden 1941 opetussuunnitelmassa myös: deskriptiivistä kielioppia tulee opettaa mahdollisimman vähän ja oppilaan kieli-tajunnan kehittäminen on otettava opetuksen tavoitteeksi. Vuoden 1941 opetussuunnitelmassa huomautetaan, että oppilaan on tärkeämpää tuntea kie-

liopillisia ilmiöitä kuin hallita ja soveltaa kielioppisääntöjä mekaanisesti. (Koskinen 1988, 176–177.)

Keskusteluun opetussuunnitelmien kielen opettamisesta osallistuivat tietysti erilaiset viralliset tahot: Paukkunen (2011, 17-18) referoi Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean vuoden 1952 mietintöä, jossa opetuksen tehtävänä oli opettaa puhumaan ja kirjoittamaan oikein. Paukkunen (2011, 18) huomauttaa kuitenkin, että samaisessa mietinnössä nostettiin esiin myös kieliopin opetus sivistystä ja ajattelukykyä kehittävänä tekijänä. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean vuoden 1954 mietinnössä keskikoulun kieliopin opettamisen keskeiseksi tehtäväksi mainitaan oppilaiden perehdyttäminen oikeakielisyyskysymyksiin, jotta he osaisivat käyttää virheetöntä kieltä suullisissa ja kirjallisissa esityksissään (Koskinen 1988, 249). Keskustelua kieliopin opettamisesta käytiin vilkkaasti erityisesti suomen kieleen ja sen opetukseen keskittyvässä aikakauslehti *Virittäjässä*: keskustelussa korostuivat ajattelun opettaminen kieliopin opettamisen kautta ja kieliopin opettaminen vieraiden kielten opiskelun tarpeisiin (Paukkunen 2011, 18).

Kielitieteessä elettiin strukturalistisen kielitieteen valtakautta ja 1940-luvulla se viimein tunkeutui toden teolla kielenopetukseen esimerkiksi Yhdysvalloissa. Tämä merkitsi uudenlaisten kielioppien ja oppikirjojen ilmestymistä ja kokonaan uudenlaista kielikäsitystä. Strukturalismin periaatteiden mukaan kieltä tuli tarkastella puheena ja todellista puhetta, ja todellista kielitaitoa, tuli myös opettaa. (Leiwo 1972, 15–16.) Suomessa kehitys kielenopetuksessa ei kuitenkaan edennyt samassa tahdissa. Normatiivinen kieliopin opetus oli meillä ihanteena vielä pitkälle 1950-luvulle asti; lieneekö syy vuoden 1941 opetussuunnitelmasa, jota virallisesti noudatettiin peruskoulun tulon asti (Koskinen 1988, 251).

## **2.4 POPS I , POPS II ja niitä seurannut keskustelu**

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma, 1970 ilmestynyt POPS I, korosti kieliopin käsitteiden hallintaa ja täsmällistä käyttöä ja käytti kieliopin opettamisesta nimitystä kielentuntemuksen opetus. Opetussuunnitelman laatinut komitea ei kuitenkaan ollut yksimielinen käsiteopetuksen mielekkyydestä ja

myöhemmin sitä arvosteltiin opetussuunnitelmasta käydyissä keskusteluissa. POPS korosti, että kieliopin opetuksessa keskeistä oli abstraktien käsitteiden oppiminen niin, että ne esimerkkien avulla palautuisivat oppilaille tuttuihin kokemuksiin ja näin tulisivat ymmärretyiksi. (Koskinen 1990, 15-16.) Ensimmäisen POPSin linjaukset kieliopin opettamisesta korostivat myös oppilaiden oman äidinkielen ominaislaadun ymmärtämistä suhteessa vieraisiin kieliin. Kielioppia tuli ensimmäisen POPSin mukaan opettaa eriyttäen niin, että kielestä kiinnostuneille oppilaille tuli tarjota tietoja kielen rakenteesta ja olemuksesta muita enemmän. (Koskinen 1990, 28–29.)

Vuonna 1982 valmistunut äidinkielen uusi opetussuunnitelma, OPS 1982, on käsiteopetuksessa pitkälti edeltäjänsä linjoilla, mutta näkee kieliopin opetuksen paitsi kielen myös rakenteen ja ilmiöiden tarkasteluna. Tällä jaottelulla opetussuunnitelmassa viitataan todennäköisesti tapaan hahmottaa kieli rakenteina eli esimerkiksi sanaluokkina, lauseenjäseninä ja lausekkeina sekä ilmiöinä eli erilaisina esimerkiksi sanajärjestykseen ja kongruenssiin liittyvinä tai semanttis pohjaisina ilmiöinä. Kieliopin opetuksen tavoitteena on vuoden 1982 opetussuunnitelman mukaan myös auttaa oppilaita puhumaan ja kirjoittamaan luontevasti – vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössähän muotoilu oli vielä ”oikein” – ja tukea vieraiden kielten opiskelua. Lisäksi opetussuunnitelmassa vilahtaa myös viittaus kansallisen heräämisen ajan ajatuksiin kielestä: siinä kieliopin opetuksen keskeisenä päämääränä on selvittää kielen merkitys yksilölle ja kansakunnalle. (Koskinen 1990, 130; Paukkunen 2011, 18.)

Menetelmiksi peruskoulun ensimmäiset opetussuunnitelmat tarjoavat jo edellisistä opetussuunnitelmista tuttua ajattelun taitojen opettamista kieliopin opettamisen avulla. Uutena menetelmiin liittyvänä näkökantana tulee eriyttäminen, jossa oppilaalle tarjotaan tietoa hänen kiinnostukseensa tai kykyihinsä perustuen. Menetelmiin viittaa myös ajatus oppilaan opettamisesta luontevaksi puhujaksi – siinä viitataan todennäköisesti erilaisiin puheviestinnän opetuksesta tuttuihin tapoihin opettaa.

Uusien opetussuunnitelmien tiimoilta käytiin jälleen vilkasta keskustelua niin Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) lehdessä *Virkkeessä* kuin vuoden 1983

ÄOL:n vuosikirjassakin: opetussuunnitelmia kritisoitiin, kuten jokaista uutta opetussuunnitelmaa sen jälkeenkin, liiasta teoreettisuudesta ja käytännön koulutyön realiteettien ja heikkojen oppilaiden unohtamisesta. Myös Suomen Opettajain liitto arvosteli ensimmäisen POPSin laatineen komitean tietopohjaa oppilaiden edellytyksistä teoreettiseen opiskeluun liittyen. (Koskinen 1990, 15-16.) Tällä Suomen Opettajain liitto todennäköisesti viittasi opetussuunnitelmiin liittyvään käsitteitä, rakenteita ja ilmiöitä koskevaan osuuteen. Vaikka 1970-luvulla siirryttiin täysin uudistettuun koulujärjestelmään, vaikerrus kieliopin opetuksen luetteloivasta perusluonteesta eri yhteyksissä ei tauonnut (Korhonen & Alho, 2006, 75). Keskustelu kieliopin opetuksesta säilyi tuttuun tapaan kriittisenä: eri keskustelijoiden polttopisteessä olivat paitsi edelleen voimallisena kieliopin opetuksen kentällä vaikuttavan formaalinen kielioppimalli, jolla tässä yhteydessä tarkoitettaneen uskoa kielen perustumisesta selkeään ja muuttumattomaan järjestelmään ja tiettyihin sääntöihin, myös kieliopin opetus. Kritiikkiä saivat kieliopin opettamisen menetelmät ja yhdeksi aiheeksi nousi jo empirismistä tuttu ajatus opetuksesta tiedon siirtona opettajalta oppilaalle. Lisäksi julkisen keskustelun fokuksessa oli opettajien toiminta – opettajien kun tuli joidenkin puheenvuorojen valossa ja Suomessakin jo kannatusta saaneen funktionalismin ihanteiden mukaan tarkkailla kieltä jatkuvasti, jotta he kykenisivät tukemaan oppilaan kykyä eritellä kieltä. (Paukkunen 2011, 21.) Mitään radikaalia uutta menetelmää keskustelussa ei opettajien käyttöön kuitenkaan tarjottu: lähinnä siinä korostuivat jo edellisiltä vuosikymmeniltä tutut teesit ajattelun opettamisesta kieliopin kautta ja oppilaan omasta ymmärtämisestä.

Peruskoulu-uudistuksen myötä 1970- ja 1980-luku olivat uusien ajatusten aikaa kieliopin opetuksessa: keskustelua oli paljon ja sitä sävytti pyrkimys irtautua edeltävien vuosikymmenten perinteestä (Paukkunen 2011, 19). Kieliopin opetuksen uudistushalun taustalla vaikuttivat tieteelliset edistysaskeleet kielitieteessä (Koskinen 1990, 55). Fennistiikassa oli näkynyt edeltävien vuosikymmenten vahva kansallishenkisyys: sen aputieteiksi olivat valikoituneet jo kansallisromantiikan kaudella korkeaa arvostusta nauttineet kotimaiset kielet, kotimainen kirjallisuus, sukukielet ja kansantieteet (Karlsson 1975, 184). 1970-luvulla kielitieteestä suosiota saanut generatiivinen transformaatiokie-



lioppi muutti ajattelua kieliopista ja sen opettamisesta: sen mukaan kielioppia ei opittu rakennekaavoista tai jäljittelemällä, vaan kielioppi nähtiin lapsen sisäisenä kypsymisen seurauksena syntyvänä kielitietoisuutena (Leiwo 1972, 11). Kielentutkimuksen uudet löydökset näkyivät myös POPSeissa, sillä niiden mukaan kieliopin opettamiseen ja kielen olemuksen selvittelyyn tuli soveltaa esimerkiksi generatiivisen kieliopin ajatuksia (Koskinen 1990, 28–29).

## 2.5 1990- ja 2000-lukujen murros: pedagoginen kielioppi

Kouluopetuksen kieliopin uudistaminen nousi toden teolla keskustelun aiheeksi, kun Opetusministeriö kokosi vuonna 1993 kielioppityöryhmän ja antoi sille tehtäväksi pohtia kieliopin sisältöä, roolia ja muotoa. Kielioppityöryhmän mietintö ilmestyi 1994 nimellä *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja* ja siinä työryhmä kehitti ajatuksen pedagogisesta kieliopista, jossa ensimmäistä kertaa kieliopin opetuksen historiassa rinnakkain olivat normatiivinen ja deskriptiivinen kielioppi (emt. ,136, 146).

Pedagogisessa kieliopissa opetuksen tavoitteena oli kehittää oppilaan kielitietoisuutta ja kykyä arvioida kielellistä viestintää sekä harjaannuttaa kykyä päätellä ja ajatella metakielellä. Aiempina vuosikymmeninä oli jo keskusteltu kielioppiopetuksen motivoimisesta oppilaan omasta kokemusmaailmasta käsin; kielioppityöryhmän linjauksessa kielioppia tuli opettaa niin, että se tuntui oppilaista mielenkiintoiselta ja hyödylliseltä. (Emt. ,136,146.) Pedagogisen kieliopin ytimessä oli ajatus oppilaiden omasta sisäisestä kieliopista ja oivalluksesta: oppilaat saavat itse keksiä, miten kieli toimii. Näin oppilaat oppivat, ainakin ideaalitapauksessa, paitsi päättelyä myös soveltamista.

Kielioppityöryhmä otti mietinnössään huomioon, että on olemassa vaihtoehtoisia kielioppeja ja erilaisia näkökulmia kieleen: sen mukaan pedagogisen kieliopin tarkoituksiin oli hyvä hyödyntää eri tutkimussuuntauksien ajatuksia. Opiskeltavan aineksen jäsentäminen tuli tehdä oppilaan päättely- ja kielitaidon kehittämistä silmällä pitäen. Kieliopin opetuksen keskeisin tehtävä oli kielen olemuksen opettaminen. Pedagogisessa kieliopissa tarkastellaan nimenomaan oppilaille tuttua arkikieltä ja yleiskieltä, keskeistä on oppilaiden kielimuodon

hyödyntäminen niin rakenteen, sanaston kuin tyylienkin opetuksessa. (Emt. , 137.)

Menetelmäksi kieliopin oppimistavoitteiden saavuttamiseen kielioppityöryhmä tarjosi opetuskeskustelua, joka paitsi motivoisi myös opettaisi tieteellistä ajattelua oppilaille. Keskustelun keskiössä oli kielen merkityksen ja käytön tarkastelu. (Emt. ,136–140.) Pedagogisessa kieliopissa opettamisen tuli mietinnön mukaan perustua prototyyppeihin: esimerkiksi yläasteen lauseopissa tuli oppia lauseen käsitteen lisäksi lauseen erilaisia suhteita ja rakenteita (emt., 144). Leiwo (1996, 98-99) pohtii, miten pedagogisen kieliopin merkityksen painottaminen muuttaa kieliopin opettamista ja toteaa merkityksen pohdiskelun tarjoavan kiinnostavia tilaisuuksia älylliseen kehittymiseen ja aitojen ongelmien pohtimiseen ulkoa muistamisen sijaan. Leiwo (1996, 99) näkee myös arvon pedagogisen kieliopin metodiksi mietinnössä tarjotussa aidossa keskustelussa.

## **2.6 Nykykeskustelua kieliopin linjauksista ja POPS 2014**

Nykykeskustelu kieliopin opettamisesta tuntuu keskittyvän kolmeen asiaan: oppilaaseen motivaatioineen, opetukseen menetelmineen ja sisältöihin. Keskustelussa näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan paradigman muutos: mitattavan oppimistuloksen sijaan opetuksessa pyritään tarkastelemaan koko oppimisprosessia, jossa oppilas huomioidaan kokonaisuutena tunteineen, intresseineen ja tarpeineen. Paradigman muutokseen lienee osaltaan vaikuttanut kielitieteessä fokukseen tullut kognitiivisen ja funktionaalisen kielentutkimuksen suunta. Siinä kieltä tarkastellaan merkityksen ja käsitteistämisen kognitiivisten prosessien läpi ja merkitys syntyy kokemuksellisuuden kautta (Jaakkola 2011, 129).

Äidinkielen opettajain liitto osallistuu keskusteluun kieliopin opetuksen sisällöistä sekä niiden yhteydestä oppilaan motivaatioon vuosikirjallaan 2006: siinä kielitiedon opettamista perustellaan muiden kielten ymmärtämisen, oman puhekielen syvällisen ymmärtämisen, tekstitaitojen ja ihan vain kieliopin itsensä vuoksi. Matti Miestamo (2006, 43-53) tutkii artikkelissaan suomen kielen rakenteen erityisyyttä suhteessa muihin kieliin ja kumoaa sekä suomen puhujien että

suomen kanssa kosketuksissa olevien ulkomaalaisten ylläpitämän myytin suomen kielestä jotenkin erityisen vaikeana opittavana: hänen mukaansa suomea on ihan yhtä helppoa oppia kuin muitakin kieliä. Kieliopin vaikeus ei ainakaan Miestamon artikkelin valossa voi olla syy negatiivisiin mielikuviin kielen oppimisesta. Auli Hakulinen (2006, 127–136) taas näkee puhutun kielen rakenteen tarkastelun ja ymmärtämisen olevan avain taistelussa oppilaitten heikkeneviä kirjakielen taitoja vastaan: puhutun kielen rakenteiden hiipiminen kirjoitettuun tekstiin kun tekee Hakulisen mukaan kirjoitetuista lauseista vaikeita ymmärtää. Ritva Pallaskallio ottaa kieliopin esiin tekstitaitojen oppimisen yhteydessä. Hän toteaa kieliopin tarkastelun avaavan uutistekstien moniäänisyyttä, juonirakennetta ja kaiken taustalla vaikuttavia ideologioita. (Pallaskallio 2006, 137–149.) Riitta Korhonen ja Irja Alho (2006, 89) puolestaan näkevät, että kielen ja ihmisyyden välillä on merkittävä kytkös: heidän mukaansa kielen järjestelmästä, kieliopista sinänsä, täytyy siis tietää jotakin – onhan kielen taju ihmisille ylpeyden ja itsetunnon lähde.

Kieliopin opetuksen motivoivuutta pohtivat AFinLAN vuosikirjassa 2008 Harjunen ja Korhonen (2008, 127–128), joiden näkemys vastaa hyvin äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan uutta ajattelutapaa, jossa keskiössä on oppilas. Heidän mukaansa opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan kieli kaikkine puolineen. He näkevät, että huomioimalla oppilas kokonaisuutena voidaan päästä tarkastelemaan kieltä ja sen kielioppia tarpeeksi laajalla ja motivoivalla tavalla. Pedagogisessa kieliopissa ytimenä on opetuksen motivoiminen niin, että se tuntuu oppilaista hyödylliseltä ja kiinnostavalta. Kun lähtökohtana on vuorovaikuttava ihminen tunteineen, ajatuksineen ja tahtoineen ja kieli kaikissa muodoissaan, tulee opettamisesta konkreettista, oppilaan kehitystason, käsityskyvyn ja sosiaalisen ympäristön huomioivaa ja tunteiden kautta kokemuksellista. (Harjunen & Korhonen 2008, 134–140.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteiden taustalla vaikuttavat, kuten edellä mainitsin, funktionaaliset ja yhteisölliset ajatukset kielestä: uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaan luokka-asteilla 7–9 kielikasvatuksen perustana tulee olla kielen käyttö erilaisissa oppilaille tutuissa tilanteissa ja tekstilajeissa. Opetussuunnitelman multimodaalinen tekstikäsitys voi kui-

tenkin myös tuottaa kieliopin opettamisen kannalta hankaluuksia: kun teksteillä tarkoitetaan puhuttuja, kirjoitettuja, kuvallisia – liikkuvia ja liikkumattomia – tekstejä, voi kielen poimiminen tarkasteluun olla hankalaa (Harjunen & Korhonen 2008, 125). Opetussuunnitelma korostaa kielitietoisuuden kehittämistä sekä kielitiedon käsitteiden käyttämistä eri tekstien tulkinnassa. Lisäksi opetussuunnitelmassa näkyy ajatus kielitiedon käsitteistä välineenä toisten kielten oppimiseen. (POPS 2014, 287–289.) Äidinkielen oppiaineen tehtäväksi opetussuunnitelman perusteet linjaavat kielitaidon kehittämisen lisäksi oppilaiden kiinnostuksen herättämisen: opetuksen tavoitteena on kielitietoisuuden kehittyminen ja sitä kautta valmius havainnoida ja käsitteellistää kielen ilmiöitä. Oppiaineessa oppilaita ohjataan kielen normien hallintaan ja sen kautta taitoon käyttää kieltä kontekstissa. (POPS 2014, 287–289.)

Opetuksen menetelmistä käytävää keskustelua ovat vauhdittaneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjaukset: monipuolisten menetelmien nähdään tuovan oppimiseen iloa, onnistumisen kokemusta ja luovuutta. ”Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota”, todetaan opetussuunnitelman perusteiden oppimisympäristöjä koskevassa osassa. (POPS 2014, 30.) Opetussuunnitelman näkemykset ovat tuoneet draamamenetelmän osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, mikä on osaltaan lisännyt keskustelua draaman käytöstä eri sisältöalueiden opetuksessa. (POPS 2014, 288.)

Uuden opetussuunnitelman toiminnallisten työtapojen vaateeseen pyrkivät vastaamaan erilaiset uudet opetusmenetelmät. Yksi paljon keskustelua herättäneistä menetelmistä on toiminnallinen kieliopin opetus, josta on kirjoittanut mm. Kaisu Rättyä (2015). Hän havaitsee opetusmenetelmistä olevan varsin vähän tutkimusta ja tarkastelee menetelmiä eri oppimateriaaleista ja artikkeleista löytyvien harjoitusten kuvauksen kautta. Toiminnalliset menetelmät sopivat Rättyän (2015, 197) havaintojen valossa hyvin kielitiedon opettamiseen, sillä niiden lähtökohtana on flow-tilaa tavoitteleva oppimiskokemus. Hänen näkemyksensä mukaan ongelmia aiheutuu toiminnallisten harjoitusten rajoittuneista oppimistavoitteista; toiminnallisissa harjoituksissa voitaisiin hyvin myös

tarkastella eri kielioppikäsitteitä ja niiden suhteita, soveltaa opittua analyysiin ja arvioida omaa osaamista. (Rättyä 2015, 197-198.) Tämän tutkimuksen luvussa 5. tarkastelenkin eri oppimateriaaleista löytyviä toiminnallisia kielioppiharjoituksia juuri oppimistavoitteiden näkökulmasta.

Draamamenetelmää kieliopin opettamisessa esittelee Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa 2015 Maunu (2015), joka kaipaa tutkimusta erilaisten toiminnallisten työtapojen vaikutuksesta kielenoppimiseen. Maunun kokemusten valossa draamatyötavoilla on oppilaita virkistävä, oppimisilmapiiriä parantava ja luovuutta esiin houkutteleva vaikutus. (Maunu 2015, 74.) Maunun havainnot nojaavat empiiriseen kokemukseen opettajana, eikä niiden tueksi esitetä tutkimukseen perustuvaa näyttöä. Hänen artikkelinsa osallistuu kuitenkin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kentällä käytävään menetelmäkeskusteluun ja esittelee uuden opetussuunnitelman perusteiden (2014) valossa erittäin ajankohtaisen draamamenetelmän käytännön sovelluksia.

## **2.7 Kieliopin opettaminen herättää tunteita ja keskustelua**

Koulun kieliopin opettamisen linjauksissa ja niistä käydyssä keskustelussa näkyvät väistämättä kulloinkin yhteiskunnassa pinnalla oleva ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja erilaiset tieteelliset innovaatiot ja niiden kielikäsitys sekä yhteiskunnan tila. Jo 1800-luvun alussa kieliopin ja ajattelun yhteyttä tuotiin esille kieliopin opetuksessa käydyssä keskustelussa ja samoihin aikoihin esiteltiin jo vasta viime vuosina funktionaalisen kielentutkimuksen muodikkaaksi tekemä tekstilähtöisyys. Vähän myöhemmin Lauri Hakulinen puhui jo oppilaiden kieli-vaistoon vetoamisesta – ihmisen sisäisen kielentajun ajatus ei siis sekään ole kovin uusi. Kieliopin opiskelun vaikeuden ja oppilaiden olemattoman motivaation yhteydestä oltiin julkisessa kielioppikeskustelussa huolestuneita jo 1930-luvulla. Kieliopin oppiminen vieraiden kielten tarpeisiin – eli ulkoisen motivaation kautta – kulkee vahvana juonteena läpi koko kieliopin opetuksesta käydyn keskustelun historian 2014 POPSin perusteisiin asti. Vasta 1990-luvun ajatukset pedagogisesta kieliopista toivat voimakkaasti oppilaan kokemusmaailmoi-

neen kieliopin opetuksen keskiöön: opetuksen tuli niiden mukaan lähteä liikkeelle oppilaan oman todellisuuden kielestä. Pedagogisen kieliopin linjaukset taas toivat keskusteluun kieliopin opetuksen menetelmät: kieliopin opettaminen tekstitaitolähtöisesti, draamamenetelmää hyödyntäen ja kokemuspohjaisia toiminnallisia menetelmiä käyttäen ovat kaikki 2010-luvulla keskustelun fokukseen jo uuden opetussuunnitelman myötä voimalla nousevia aiheita.

Edellä pohtimani valossa on vaikea ymmärtää, miten käsitykset kieliopista elämälle vieraana ja muusta oppisisällöstä irrallisena elävät ja voivat hyvin vuodesta toiseen: kieliopin opetus kun on kautta vuosien ollut suuren kiinnostuksen ja kehittämisen kohteena. On vaikea ajatella, että kiinnostus tai keskustelu peruskoulun uuden opetussuunnitelman kieliopin linjausten myötä ainaakaan vähenisi: multimodaalinen tekstikäsitelmä, opetuksen menetelmällinen monipuolisuus ja oppilaiden kiinnostuksen herättäminen kielioppia kohtaan tulevat jatkossakin pitämään kieliopin opetuksen julkisen keskustelun fokuksessa äidinkielen opetuksen eri foorumeilla.

Seuraavassa luvussa tarkastelen toiminnallisen opetuksen taustalla vaikuttavia leikin ja pelin käsitteitä, kokemuksellisen oppimisen ajatuksia sekä draamamenetelmää. Niiden erittelyn jälkeen siirryn kohti tutkimukseni ydintä, toiminnallisen kieliopin opettamista

### 3 Toiminnallisen kieliopin opettamisen taustaa

Tämä luku käsittelee toiminnallisen kieliopin opetuksen teoreettisia lähtökohtia. Toiminnallinen kieliopin opetus käsitetään tutkimukseni yhteydessä rajatusti: toiminnallisuudella tarkoitetaan kokemuspohjaisen oppimisen periaatteisiin nojaavia, luovuuteen kannustavia, oppilasta osallistavia ja yhteistoiminnallisuutta sisältäviä oppimisprosesseja, joissa hyödynnetään draamakasvatuksen, yhteistoiminnallisen oppimiseen ja pelioppimisen periaatteita ja työtapoja. Toiminnallisten opetusmenetelmien ytimessä on ajatus ihmisen luontaisesta leikintarpeesta ja sen hyödyntämisestä oppimiseen: tässä luvussa tarkastelenkin aluksi leikin määritelmiä ja erilaisia toiminnalliseen kieliopin oppimiseen ja opettamiseen olennaisena kuuluvia leikin ja pelin peruselementtejä sekä oppimiskäsityksiä. Sitten otan esiin draamakasvatuksen keskeiset määritelmät ja toiminnallisessa kieliopin opetuksessa näkyvät peruselementit sekä työtavat. Lopuksi pohdin, millaisia asioita kokemuksellisen oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen teorit, mallit ja käsitykset oppimisesta ovat tuoneet toiminnalliseen kieliopin opetukseen.

#### 3.1 Leikin ja pelin keskeisiä määrittelyjä

Hollantilaisen antropologin ja filosofin John Huizingan (1872–1945) muotoilut leikistä ovat olleet hyvin merkittäviä draamakasvatuksen tieteenalalla ja esimerkiksi pelitutkimuksen piirissä ja siksi ne ovat kiinnostavia myös tämän tutkimuksen viitekehyksessä. Huizingan näkemys on, että leikkiminen tarkoittaa paitsi leikkiä myös näyttelemistä, tanssimista ja pelaamista. Huizinga näkee leikin paitsi kulttuurin rakentavana voimana, myös vapaana tilasta ja ajasta, omien sääntöjensä mukaan etenevänä ja intressittömänä. Huizingan ajattelussa korostuvat leikin vapaa, spontaani luonne ja pyrkimys osallistujan emansipaatioon, eli vapautumiseen todellisuuden hierarkioista ja rajoitteista. (Heikkinen 2001, 40; Stenros 2015, 54.)

Huizingan ajattelua lähtökohtanaan on käyttänyt ranskalainen filosofi ja kirjailija Roger Caillois (1913–1978). Caillois'n määritelmässä leikki on toimintaa,

jota määrittävät vapaus, vapaaehtoisuus, kuvitteellisuus ja sovitut säännöt; Caillois´n mukaan leikin sääntöjen määrä vaihtelee hyvin vapaasta leikistä erittäin strukturoituun leikkiin. (Heikkinen 2001, 40; Stenros 2015, 56.) Leikki näyttäytyy sekä Huizingan että Caillois´n ajattelussa luonnollisena toimintana kaikille: niin eläimet kuin ihmisetkin leikkivät luonnostaan (Huizinga 1980, 98; Caillois 2011, 5.) Ajatus leikin ja leikkimisen luonnollisuudesta ja mielekkyydestä onkin tutkimukseni kannalta merkittävä: vaikka leikkiä sekä Huizingan että Caillois´n määritelmässä luonnehtivat intressittömyys ja vapaus, ei esimerkiksi draamaoppimisen tai pelioppimisen piirissä ole nähty ristiriitaa oppimistavoitteiden ja leikkiin määritelmällisesti kuuluvien intressittömyyden tai vapauden välillä. Oppimistavoitteiden voi nimittäin nähdä asettuvan osaksi leikkiin määritelmällisenä kuuluvia sääntöjä: ne toimivat osana sääntöjen viitekehystä, jossa leikki saa struktuurinsa. Luvussa 5 selvitän, millaisia oppimistavoitteita pelien ja draaman työtapoja ja oppimiskäsityksiä hyödyntävissä kielitiedon opettamiseen tarkoitetuissa harjoituksissa on havaittavissa.

Sekä Huizinga että Caillois sisällyttävät leikin määritelmäänsä pelit ja pelaamisen: pelaaminen on heidän näkemyksensä valossa ihmiselle luonteenomaista toimintaa. Peliä ja leikkiä ihmiselle paitsi luontaisena myös yhteisöä rakentavana toimintana tarkastelevan Caillois´n mukaan peli on aina vapaata, eli siihen osallistuminen on vapaaehtoista. Caillois näkee pelin määrittyvän myös suhteessa tilaan: pelille on oma, määritelty tilansa. Pelin lopputulos ja kulku ovat epävarmoja ja niitä luonnehtii tuottavuuden puute. Peliä säätelevät säännöt ja siinä on läsnä kuvittelun elementti. (Caillois 2001, 9–10.)

Huizingan ajattelussa leikille ja pelille määritelmällistä on, että kaikki ihmiset ja eläimet leikkivät ja pelaavat, eikä leikki tai peli koskaan ole pelkästään biologinen refleksi, vaan sillä on aina merkitys yhteisölle ja yhteisössä. Pelille on Huizingan määritelmässä ominaista tuottamattomuus, hauskuus, eivakavuus ja vapaus. Peli myös poikkeaa normaalista ja on toistettavissa. Pelillä ja leikillä on aina rajattu tila, jossa se tapahtuu, ja säännöt, joita se noudattaa. Peli ei Huizingalla tuota mitään. (Huizinga 1980, 1–13.) Huizingan määritelmä on tämän tutkimuksen kontekstissa jonkin verran ongelmallinen: Huizingan korostama vapaus, jolla hän tarkoittaa vapaaehtoisuutta, ei voi toteutua



perusopetuksessa toteutetuissa toiminnallisissa harjoituksissa. Toisaalta pelin tai leikin vapauteen liittyviä kysymyksiä voi tarkastella pelin sääntöjen ja osallistumisen sisällä syntyvän vapauden kautta: opetuspeleissä oppilailla on vapaus kokeilla ja epäonnistua, vapaus yrittää ja tulkita ja vapaus muotoilla itselleen identiteettiä (Klopfer, Osterweil & Salen 2015, 4). Myös Huizingan määritelmää pelistä jonain tuottamattomana voi pitää tämän tutkimuksen kontekstissa jonkin verran ongelmallisena, sillä oppimistulos on täysin kiistämättä opetuspeleistä syntyvä tuotos.

Peli ja leikki vaativat osallistujaltaan leikkisyydeksi kutsuttua mielentilaa, huomauttavat Klopfer, Osterweil ja Salen (2015, 5) ja jatkavat leikkisyyden tarkoittavan kognitiivista asennetta, myönteistä suhtautumistapaa, luovuutta ja improvisaatiokykyä vaativaan peliin. Myös Huizinga (1955, 20) kirjoittaa pelin ja leikin vaatimasta asenteesta ja mielentilasta, joka mahdollistaa pelin tai leikin syntymisen. Toiminnallisen kieliopin opettamisessa ajatuksena on, että lapsissa ja nuorissa leikillisuus on olemassa luonnostaan: monipuolinen leikki ja pelaaminen ovat myös lapsen ja nuoren kehityksen kannalta välttämättömiä. Pelaamisen yleisimmin liitetyt käsitteet ovat Sweeserin ja Myethin (2005) mukaan flow ja Ermin ja Mäyrän (2005) mukaan uppoutuminen (Oksanen 2014, 32–33). Csikszentmihalyi (1990, 146–149) määrittelee flown tarkoittavan tunnetilaa, joka syntyy yksilön uppoutuen, sujuvasti ja taitotasoaan vastaavasti suorittamasta työstä; uppoutuminen taas tarkoittaa tunnetta läsnäolosta. Läsnäololla Csikszentmihalyi tarkoittaa pelitilanteessa syntyvää keskittyneisyyttä pelitilanteen hetkessä ja todellisuudessa.

Pelin elementtejä on sovellettu opetukseen melko kauan. Useimmiten opetukseen tai muuhun valistamistarkoitukseen suunniteltua peliä kutsutaan nimellä hyötypeli. Hyötypelissä toteutuvat pelien kokemiseen liittyvä uppoutuminen ja lisäksi joko implisiittinen tai eksplisiittinen oppisisällön käsittely ja oppiminen. Hyötypeleissä ei välttämättä sovelleta mitään tiettyä pedagogista mallia: peleissä hyödynnetään kuitenkin usein kokemuksellisen oppimisen pedagogiikan ja sosiaalisen konstruktivistismin ajatuksia oppimisen sosiaalisesta ja situationaalisesta luonteesta. (Ulisack 2010, 5.) Pelien käyttöä oppimisessa perustellaan pelin vaatimuksilla: peleissä on selkeä tavoite, niihin voi uppou-

tua, ne vaativat pelaajaa tekemään tärkeitä päätöksiä ja ovat luonteeltaan sosiaalisia (2006, 5–6). Hyötypeliä voidaan käyttää monenlaisiin tarkoituksiin oppimisen lisäksi; oppimispeli-alakäsitteellä viitataan ainoastaan oppimistarkoituksiin kehitettyihin peleihin (Oksanen 2014, 22). Erityisesti toiminnallisen kieliopin opettamiseen tarkoitetuille harjoituksille on tyypillistä, että pelillisyyttä näkyy niissä esimerkiksi voittaja-asetelmana, pelivälineiden käyttönä tai sovittuina sääntöinä. Niissä näkyy myös ajatus oppimisesta sosiaalisena toimintana, joka on sidottu aikaan ja paikkaan; tässäkin suhteessa ne kytkeytyvät vahvasti pelioppimisen perinteeseen.

### **3.2 Draamakasvatuksen keskeisiä määrittelyjä ja periaatteita**

Ilmaisutaito, draama, teatterikasvatus, draamapedagogiikka, draamakasvatus – rakkaalla lapsella on monta nimeä. Heikkinen (2003, 117) määrittelee draamakasvatuksen taiteen ja sosiaalisen kokemuksen alueilla olevaksi toiminnaksi, jossa tutkitaan, yhdistellään ja oivalletaan. Heikkisen mukaan tai draama ei ole draamakasvatuksessa opiskeltava sisältö, vaan se tarjoaa muodon ja kielen, jonka avulla opiskellaan yhdessä toisten kanssa. Kaikki alussa luetellut nimitykset viittaavat antiikista tutun taidemuodon lähestymiseen kasvatuksen kontekstissa. Nykyisin suosittavan draamakasvatus-käsitteen alle mahtuu monenlaisia työtapoja, joiden avulla pyritään kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tavoitteisiin. (Heikkinen 2001, 85-86; Asikainen 2003, 29.) Draaman työtapoja esittelen tarkemmin myöhemmin tässä alaluvussa.

.....Draamakasvatuksen kontekstissa leikkiä on määritellyt erityisesti Hannu Heikkinen (2001, 43–44): Heikkisen mukaan leikki on lapselle luonteenomaista toimintaa, kulttuurinrakentamista, määrättyissä rajoissa, kuten teatterissa tai rituaaleissa, tapahtuvaa ja määriteltävissä pedagogisten tai didaktisten tavoitteiden mukaan. Kun leikki määrittyy pedagogisten tai didaktisten tavoitteiden mukaan, pyritään oppiminen tekemään mahdollisimman kiinnostavaksi ja motivoivaksi. Koska toiminnallisessa kieliopin opetuksessa on kyse juuri kiinnostuksen ja motivaation herättämisestä, on Heikkisen määritelmä tämän tutkimuksen kannalta olennainen. Heikkinen määrittelee myös, Huizingaa (1947,

17–22) mukaillen, tarkemmin sosiaalisen leikin, jonka näkee vastaavan kaikkea draaman leikkiaineista. Sosiaalisen leikin määritelmässä korostuvat leikin vapaus, leikki toisena todellisuutena, jossa on oma aika ja rajattu paikka ja leikkiin olennaisesti kuuluvat jännitys, järjestys ja säännöt. (Heikkinen 2001, 58.)

Draamakasvatuksen ydinkäsitteisiin kuuluu esteettinen kahdentuminen, jonka katsotaan olevan kytköksissä draaman oppimispotentiaaliin (ks. esim. Østern 1994; Heikkinen 2002; Laakso 2004). Esteettisestä kahdentumisesta käytetään myös käsitettä methexis tai methaxu (ks. Heikkinen ja Østern, 2001; Allern 2002). Esteettisen kahdentumisen käsitteen on kehittänyt Szatkowski (1985, 143–144): Szatkowskin mukaan teatterin fiktiossa katsojan rooli on myös vastaanottajan rooli ja esiintyjän rooli on paitsi rooli fiktiossa myös vastaanäyttelijän katsojan rooli: tässä perspektiivin vaihdossa, esteettisen kahdentumisen mahdollisuudessa, on draamatyöskentelyn erityinen luonne. Heikkinen täsmentää esteettisellä kahdentumisella tarkoitettavan draaman tapaa operoida kahdessa eri maailmassa: draamassa osallistujat sopivat leikkivänsä ja sitoutuvat tutkimaan asioita ja luomaan uutta; samalla he ovat kuitenkin myös itsenään sosiaalisessa todellisuudessa (Heikkinen 2001, 66). Esteettinen kahdentuminen mahdollistaa oppimisen draamassa: osallistuja rakentaa tietoisesti roolihahmoaan ja pyrkii noudattamaan draaman muotoon vaatimuksia samalla kun on ja toimii osana draamaa ja draaman katsojana. Toden ja draaman rajapinnalla merkityksellinen oppiminen tulee mahdolliseksi. (Østern 2000, 7.) Ajatus esteettisestä kahdentumisesta on toiminnallisen kielioopin opettamisen kannalta hedelmällinen, sillä oppilaille tarjoutuva kaksoisroolin kokijana ja katsojana mahdollistaa sekä kieliopillisen aineksen tarkastelun kahdesta näkökulmasta että toiminnan ja pohtimisen vaihtelun draamaprosessin aikana. .... Braanaas (1988, 184) täsmentää draaman oppimispotentiaalin liittyvän nimenomaan siirtymiin fiktiivisen tilan ja todellisen tilan välissä; Braanaas korostaa tilojen välisen dialektisen suhteen ja oppimisen yhteyttä. Tilojen dialektisella suhteella tarkoitetaan sitä prosessia, jossa draamaan osallistujat rakentavat koko draaman maailman rakenteineen sosiaalisessa todellisuudessa; draamassa rakennettu todellisuus kuitenkin koetaan ja sisäistetään totena. Østern

(1994, 141) taas näkee oppimispotentialiin liittyvän osallistujan valmiuteen käsitellä kulloinkin käsiteltävänä olevaa sisältöainesta suhteessa valittuun draaman muotoon. Draamassa oppilaat joutuvat ratkaisemaan, miten saavat opiskeltavan sisältöaineksen sovitettua draamaksi ja fiktiiviseen tilaan; samalla he toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ratkoen muotoon ja sisältöön liittyviä ristiriitoja ja myös luovat suhteen kulloinkin opiskeltavaan kielioppiasiaan todellisessa tilassa.

Draamakasvatuksen kentällä oppiminen jäsennetään lajeiksi sen mukaan, mihin oppiminen kulloisessakin draamaharjoituksessa tai draamaprosessissa kohdistuu. Draamateoreetikko ja -opettaja Richard Courtney (1927–1997) jakaa oppimiskohteet sisäiseen oppimiseen, jolla tarkoitetaan osallistujan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja ajatuksiin liittyvää oppimista, ulkoiseen oppimiseen, eli kulloinkin käsiteltävään aiheeseen kohdistuvaan oppimiseen, ja esteettiseen oppimiseen, eli teatterin tekemisen taitoihin (Courtney 1989, 13). Draamakasvatuksen professori Allan Owensilla ja draamaopettaja Keith Barberilla (1998, 13–14) ulkoista oppimista vastaa käsiteltävästä aiheesta oppiminen ja esteettinen oppiminen tarkoittaa draamaan liittyvien taitojen oppimista. Kolmas Owensin ja Barberin (1998, 13–14) draamaoppimisen laji on sosiaalisten taitojen oppiminen, jossa korostuu vuorovaikutustaitojen oppiminen draamassa. Toiminnallisen kieliopin opettamisen näkökulmasta toiminnallisten harjoitusten keskeiset oppimisen lajit ovat Courtneyn (1989) ja Owensin ja Barberin (1998) määritelmän mukaiset ulkoisen oppimisen ja käsiteltävästä aiheesta oppimisen lajit, vaikka draamaoppimisessa on toki kysymys myös muista edellä mainituista draamaoppimisen lajeista. Luvussa 5 keskityn tarkastelemaan erilaisista oppimateriaaleista poimimiani toiminnallisen kieliopin opettamisen harjoituksia niissä näkyvien kieliopin oppimistavoitteiden kautta: niissä analyysini kohdistuu juuri ulkoisen oppimisen ja käsiteltävästä aiheesta oppimisen lajeihin.

Draamassa käytetään teatterin keinoja ja työtapoja, joiden tarkoituksena on antaa kulloinkin käsiteltävälle oppisisällölle muoto. Keskeisiä draaman keinoja ovat erilaiset dramaturgiaan liittyvät keinot, kuten jännite, fokus, ristiriita, tahdon suunta, symbolit ja metaforat, tila ja aika. Draaman työtapoja ovat puoles-

taan roolin ottaminen, dialogin ja monologin vaihtelu, improvisaatio, kerronta, commedia dell'arten tyyppihahmot, pantomiimi, still-kuvat ja patsaat. (Owens ja Barber 1998, 30–42.)

### **3.3 Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen toiminnallisen kieliopin opetuksessa**

Toiminnallisen kieliopin opetuksessa näkyvät vahvasti kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen teoriat ja muotoilut: draamakasvatuksen ajatus oppimisen prosessiluonteesta, opetuskokonaisuuden jakautumisesta orientaatioon, kokemukseen ja reflektioon sekä draamakasvatuksen eetokseen keskeisenä kuuluva ajatus luottamuksellisesta oppimisilmapiiristä ja yhdessä rakennetusta tiedosta ovat peräisin seuraavaksi esiteltävistä malleista. Myös opetuspeliin taustalla vaikuttava käsitys oppimisesta yhteistoiminnallisena ja kussakin oppimistilanteessa ainutkertaisena on peräisin kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen malleista.

Kokemuksellisen oppimisen malleissa korostuu oppimisen prosessiluonne, jolloin keskiössä on tuloksen, eli mitattavan oppimisen, sijaan koko oppimistahtuma. Kokemuksellisen oppimisen malli pyrkii yhdistämään ne oppimisen mallit, joissa oppiminen koostuu tiedon hankkimisesta ja muistamisesta ja oppimisen ytimessä ovat kokemus ja havainto. (Kolb 1984, 20.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kokemuksellisen oppimisen mallia on kehitetty yksilön ja ympäristön välisten prosessien tarkastelusta ryhmän keskeistä vuorovaikutusta korostavaan suuntaan. Keskeistä on mallissa ryhmän sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen. Käytännössä tämä tarkoittaa ryhmäytymisen, luottamuksellisuuden ja yhteisöllisyyden tukemista. (Oksanen 2014, 27).

Kolb (1984, 20) palauttaa kokemuksellisen oppimisen teorian vahvasti kolmen oppimista tutkineen psykologin, amerikkalaisen John Deweyn, saksalaisen Kurt Lewinin ja sveitsiläisen Jean Piaget'n ajatteluun ja kehittämiin kokemuksellisen oppimisen malleihin. Kaikille malleille on yhteistä, että niissä oppiminen, muutos ja kasvu syntyvät vaiheisiin jaetussa prosessissa, jossa kai-

kissa kokemus, havainnointi ja reflektio vaihtelevat. Deweyn lähinnä yksilöiden vuorovaikutusongelmien tarkasteluun kehitetyssä mallissa korostuu reflektio: se on oppimisen edellytys. Dewey jakaa merkityksen muodostumisen prosessin kolmeen vaiheeseen: 1) tilanteen tarkkailu 2) aiempaan kokemukseen ja tutkimukseen pohjaava tieto ja 3) kokonaisuuden arviointi. Näissä kolmessa vaiheessa ja niiden vuorovaikutteisessa reflektiossa toiminnan aikana syntyneet mielijohteet, tunteet ja halut jalostuvat tarkoitushakuisiksi ja harkituksi toiminnaksi. (Kolb 1984, 22–23.) Lewinin laboratorio-oloissa toteutettavaa toimintatutkimusta varten kehittämässä mallissa keskiössä on prosessi, joka alkaa reaaliaikaisella oppimistilanteella ja tutkijan siitä tekemällä havainnoivalla tiedonkeruulla. Seuraavassa vaiheessa oppimistilannetta tutkiva henkilö analysoi oppimistilanteesta kerätyn informaation ja syöttää sen takaisin oppimistilanteen osallistujille. Tällä palautteella on Lewinin kokemuksellisen oppimisen mallissa keskeinen asema: se mahdollistaa jatkuvan toiminnan arvioinnin ja korjaamisen kulloinkin keskeisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Kolb 1984, 21–22.) Piaget toi kokemukselliseen oppimiseen skeeman, kognitiivisen konfliktin, akkomodaation ja assimilaation käsitteet. Piaget näkee, että ajattelun ristiriita oman ympäristön ja toiminnan välillä aiheuttaa kognitiivisen konfliktin, joka aiheuttaa joko akkomodaatiota tai assimilaatiota: edellinen tarkoittaa sitä että vanhaan käsitykseen tai käyttäytymismalliin, skeemaan, sulautetaan uutta informaatiota koetun perusteella, jälkimmäisessä vanha skeema hylätään koetun perusteella ja se korvautuu uudella. Piaget'n mukaan oppiminen mahdollistuu näiden kahden prosessin jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Akkomodaation hallitessa Piaget puhuu mallioppimisesta; assimilaation tapauksessa leikistä tai pelistä. Pelin tai leikin Piaget määrittelee tarkoittavan omien ajatusten ja toimintamallien soveltamista ilman ympäröivän yhteisön tai yhteiskunnan rajoitteita. (Kolb 1984, 22–23.)

Lewin, Dewey ja Piaget näkevät oppimisen tapahtuvan kokemuksen kautta – samaan ajatukseen nojaa myös toiminnallinen kieliopin opetus, jonka opetuskokonaisuudelle on tyypillistä, että edetään kokemuksen kautta ilmiöiden käsitteellistämiseen ja reflektioon. Kaikkien edellä esiteltyjen teorioiden ytimessä on ajatus oppimisesta vuorovaikutuksena ja prosessissa tietoa ja toi-

mintatapoja luovasta oppijasta; tässä ne kytkeytyvät vahvasti opetuspelien tausta-ajatuksiin oppimisen sosiaalisuudesta ja tilannesidonnaisuudesta. Kokemuksellisen oppimisen mallien pohjalta kehitellyn yhteistoiminnallisen oppimisen ideana on jakaa tietoa ja neuvotella toisten kanssa oppimiseen liittyvien kysymysten ratkaisemiseksi, siinä tosin korostuvat tilanteen sijaan ryhmän sisäinen neuvottelu ja tiedon rakentaminen jakamalla (Oksanen 2014, 27). Yhteistoiminnallisen oppimisen näkemyksen mukaan yhdessä rakennettu ymmärrys, neuvoteltu ja jaettu tieto ja ryhmän toiminnan koordinointi tuottavat paremman ymmärryksen kuin yksilö voisi itse saavuttaa (Oksanen 2014, 20-22).

..... Toiminnallisen kieliopin opettamisen menetelmien perustana on ajatus kokemuksesta ja sen kautta oppimisesta. Toiminnallisten menetelmien ytimenä on pragmatistisesta kasvatustilanteesta peräisin oleva ajatus oppimisesta yhteisöllisenä, demokraattisena prosessina, jossa tieto syntyy suhteessa koettuun ja koetusta seuraaviin asioihin. Myös kokemuksellisen oppimisen teorian näkemykset, joissa oppimisen keskiöön nousee jonkin tietyn oppimistuloksen sijaan oppimistapahtuma, ovat erittäin merkityksellisiä lähtöajatuksia toiminnallisissa opetusmenetelmissä. Yhteistoiminnallisen oppimisen ajatuksista erityisesti ryhmän prosessissa kollektiivisesti neuvotteleva ymmärrys ja ryhmän kehityksen tukeminen sekä luottamuksellisen ja yhteistoiminnallisen ilmapiirin tukeminen ovat periaatteita, jotka ovat siirtyneet suoraan toiminnalliseen kieliopin opettamiseen. Toiminnallisessa kieliopin opettamisessa ryhmän yhteiseen ymmärryksen rakentamiseen tarjotaan harjoitusten aikana aikaa: tyypillistä on, että valmistautumiseen annetaan tietty aika, jonka lopussa opettaja antaa tarvittaessa lisää aikaa. Ryhmän tukeminen ja ilmapiirin rakentaminen näkyvät toiminnallisen kieliopin opettamisen yhteydessä kannustamisena, ryhmän toimintaan sitoutumisen rohkaisemisena ja avoimen, demokraattisen keskusteluilmapiirin tukemisena.

## 4 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät

Kielioppi on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeinen sisältö, joka opettamisesta eri vuosikymmenten opetussuunnitelmissa tehtyjä linjauksia ja käytyä keskustelua valotin luvussa 2. Opetussuunnitelmat ohjaavat kieliopin opetusta ja samalla tietenkin oppikirjojen sisältöjä: vuonna 2014 ilmestynyt perusopetuksen uusi opetussuunnitelma ohjaa myös opetuksen menetelmiä painottamalla draamamenetelmää ja toiminnallisia menetelmiä osana peruskoulun opetusta. Sen vuoksi on tärkeää saada tietää, miten opetussuunnitelman edellyttämät toiminnalliset ja draamalliset menetelmät näkyvät perusopetuksen uutta opetussuunnitelmaa vastaavissa oppikirjoissa ja muissa peruskoulun käyttöön tarkoitetuissa oppimateriaaleissa kieliopin opettamisen osalta. On myös kiinnostavaa tarkastella, millaisia kieliopin opettamiseen tarkoitettuja toiminnallisia tehtäviä ovat harjoitustyypeiltään, sisällöiltään ja kognitiiviselta vaativuudeltaan. Tässä luvussa avaan johdannossa esittelemiäni tutkimuskysymyksiä ja kerron tutkimuksessa käyttämäni menetelmät.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on ryhmitellä toiminnallisen kieliopin opettamiseen tarkoitettuja tehtäviä harjoitustyypeihin ja eritellä millaisia oppimistavoitteita tehtävänannoissa ilmenee ja miten ne liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tehtävänannon lisäksi huomioin tietysti myös harjoituksessa tehtävänannon valossa tapahtuvan toiminnan, kiinnostuksenihan kohdistuu nimenomaan toiminnalliseen oppimiseen ja opettamiseen. Tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia toiminnalliseen kieliopin opetukseen tarkoitettuja harjoitustyypejä tutkituissa oppimateriaaleissa on?

Tämän tutkimuskysymyksen keskeinen tavoite on selvittää, miten toiminnalliseen kieliopin opetukseen tarkoitettuja harjoituksia voidaan ryhmitellä ja miten



oppimateriaalin laatijat ovat ryhmittelyn valossa ymmärtäneet toiminnallisuuden, eli millaisia ryhmän toimintaan liittyviä tavoitteita tai työskentelytapoja kussakin harjoituksessa käy ilmi. Ryhmitellessäni harjoituksia pyrin pohtimaan, mihin toiminnallisuuden traditioon harjoitukset kytkeytyvät ja millä perusteella. Laajemmin tarkasteltuna tavoitteena on selvittää, millaiset harjoitukset ja työtavat ovat toiminnalliselle kieliopin opetukselle tyypillisiä ja valottaa sitä konkreettisin esimerkein.

2. Millaisia kognitiivisia oppimistavoitteita harjoituksissa oppimistaksonomian valossa ilmenee?

Tämän tutkimuskysymyksen ytimenä ovat oppimateriaalin laatijoiden toiminnalliseen kieliopin opetukseen tarkoitettujen harjoitusten suunnittelun perusteena olevat oppimistavoitteet: mihin harjoituksilla tähdätään ja millaisia asioita oppilaat harjoituksen aikana tekevät.

3. Millaisia tiedollisia oppimistavoitteita harjoituksissa oppimistaksonomian valossa esiintyy?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, millaista tietoa toiminnallisen kieliopin opetuksen harjoituksilla pyritään opettamaan. Onko toiminnallisen kieliopin opettamiseen tarkoitetuissa harjoituksissa havaittavissa pyrkimys eri tiedon lajien laajamittaiseen opettamiseen, vai onko harjoituksissa opittava tiedollinen aines rajattu esimerkiksi vain kielioppikäsitteiden oppimiseen toiminnallisia menetelmiä soveltaen?

## **4.2 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimuksessani käytän kvalitatiivisia menetelmiä: toiminnallisten kieliopin opettamisen tehtävien tyypittelyssä nojaan empiiriseen sisällön analyysiin, jolla tarkoitetaan väljää teoreettista mallia kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiin. Analyysissä aineisto käydään läpi ja ryhmitellään tietyksi tyy-

peiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–94.) Tehtävissä ilmeneviä oppimistavoitteita erittelen ja tulkiten Bloomin tavoitetaksonomioiden pohjalta kehitetyn taksoniamallin valossa sekä suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteisiin ja työtapoihin.

Sovellan oppimistavoitteiden tarkastelussa Andersonin ja Krathwohlin (2001) taksonomiataulukkoa. Arvioinnin työvälineeksi tarkoitetut taksonomiat kehitti alun perin yhdysvaltalainen Benjamin Bloom; opetussuunnitelmatyöhön, oppituntien suunnitteluun ja arviointiin niitä kehittivät myöhemmin Anderson ja Krathwohl. Oppimisen taksonomioilla tarkoitetaan asioita, joita opetuksen suunnittelun yhteydessä ajatellaan oppilaiden opetuksen seurauksena oppivan. Taksonomioita on suomalaisessa opetuksen tutkimuksessa käytetty ainakin historian ylioppilaskokeen tehtävänantojen analysoimiseen (Ahvenisto, van der Berg, Löfström & Virta, 2013) ja kemian ylioppilaskokeen tehtävänantojen (Tikkanen, 2010) tutkimiseen. Bloomin taksonomia on hierarkkinen malli, joka jakaantuu kolmeen osa-alueeseen: kognitiiviseen eli tiedolliseen, affektiiviseen eli tunneperäiseen ja psykomotoriseen eli taidolliseen (Bloom 1956). Tässä tutkimuksessa käsittelen ainoastaan kognitiivista aluetta. Andersonin ja Krathwohlin (Krathwohl 2002, 213) kaksiulotteisessa versiossa taulukko koostuu kahdesta dimensiosta: kognitiivisen prosessin dimensiolla ovat kategoriat **muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja kehittää**; tiedon dimensiolla kategoriat ovat **faktatieto, käsitetieto, menetelmätieto ja meta-kognitiivinen tieto** (Krathwohl 2002, 215). Kognitiivisen dimension ulottuvuuden kategoriat kuvaavat prosesseja, joita oppimisen aikana opiskeltavan sisällön suhteen tapahtuu; tiedon dimensiolla kategoriat taas viittaavat opiskeltavan asian sisältöihin. Kuten Bloomin taksonomiataulukossakin Andersonilla ja Krathwohlilla hierarkiassa alempana olevat kategoriat sisältyvät ylempänä oleviin kategorioihin, eli esimerkiksi kognitiivisten prosessien dimensiolla soveltaa-kategoriaan luokiteltu toiminnallinen harjoitus edellyttää vaativampia kognitiivisiä prosesseja kuin muistaa tai ymmärtää -kategorioihin luokiteltu toiminnallinen harjoitus. Luokittelussa hyödynnetään yleensä aineiston sisältämiä substantiiveja ja verbejä, tässä tutkimuksessa luokitteluun hyödynnetään myös harjoituksen toteutuksessa esiintyvää verbiainesta, eli harjoituksessa oppilais-

sa tapahtuvaa tekemistä ja muutoksia. Toiminnallisen kieliopin harjoitusten tarkastelu ilman toiminnallisen osuuden erittelyä ja analyysia ei antaisi harjoitusten oppimistavoitteista ehjää kuvaa. Esittelen kognitiivisten prosessien dimensiota sovellettuna toiminnalliseen kieliopin opettamiseen taulukossa 2. Tiedon dimensiolla alaspäin siirryttäessä taas liikutaan konkreettisesta abstraktimpaan: esimerkiksi faktatieto on luonteeltaan konkreettisempaa kuin käsitetieto. Taksonomiataulukon tiedon dimensiota sovellettuna toiminnallisen kieliopin opettamiseen esittelen tarkemmin taulukossa 3.

Taulukko 1: Taksonomiataulukko Andersonin ja Krathwohlin (Krathwohl, 2002) mukaan

Kognitiivisen prosessin dimensio						
	<b>Muistaa</b> Tunnistaa Muistaa	<b>Ymmärtää</b> Tulkitsee Luokittelee Vetää yhteen Muodostaa mielipiteitä/päättelee Vertailee Selittää	<b>Soveltaa</b> Toteuttaa Käyttää	<b>Analysoi</b> Erotaa Järjestää	<b>Arvioi</b> Tarkistaa Kritisoida	<b>Luo</b> Kehittää Suunnittelee Tuottaa
<b>Tiedon dimensio</b>						
<b>Faktatieto</b> Käsitteet Yksityiskohdat Elementit						
<b>Käsitetieto</b> Luokittelu Teoriat Rakenteet						
<b>Menetelmätieto</b> Tekniikat Metodit Käyttötilanteet						
<b>Metakognitiivinen tieto</b> Strategiat Ehdot ja kontekstit Itsetuntemus						

Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulukon (Krathwohl 2002, 215) kognitiivisen prosessien ulottuvuus sisältää viisi pääluokkaa: **muistaa** (remember), **ymmärtää** (understand), **soveltaa** (apply), **analysoi** (analyze), **arvioi** (evalu-

ate) ja **luo** (create). Kukin pääluokka on jaettu alaluokkiin, joista tämän tutkimuksen kannalta relevantit on esitelty sovellettuna kieliopin opetukseen taulukossa 2. Käytän taulukossa Greta Tikkasen kemian opetusta käsittelevässä väitöskirjassaan (2014, 78) kehittämää havainnollistamismallia taksonomiataulukon tavoitteiden konkreettisiksi esimerkeiksi purkamisesta. Analysoimistani toiminnallisen kielitiedon tehtävänannoista ei löytynyt kolmea ylintä kognitiivisten prosessien kategoriaa, joten niiden esimerkit on laadittu perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 peruskoulun yläluokkien oppisisällöistä. Luvussa 6 pohdin tarkemmin, mistä kognitiivisesti haastavien tehtävien puuttuminen mahdollisesti johtuu ja miten toiminnalliseen kieliopin opettamiseen tarkoitettuja tehtäviä voitaisiin tehdä kognitiivisesti haastavammiksi.

Taulukko 2: Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien dimensio (Kratwohl 2002, 215 ) sovellettuna kielitiedon opetukseen

Pääluokka	Alaluokat	Esimerkit
Muistaa	Tunnistaa	Aikamuotojen nimitysten tunnistaminen.
	Muistaa	Sanaluokkanimitysten kytkeytyminen samalla tavalla käytettyjen sanojen ryhmään.
Ymmärtää	Tulkitsee	Lauseen tuottaminen sanallisen, lauseenjäseniä koskevan ohjeen pohjalta.
	Luokittelee	Yhdyssanojen osien luokittelu määrite- ja perusosiin.
	Vetää yhteen	Oppimiskohteiden kokoaminen lopetuksessa.
	Muodostaa mielipiteitä, päättelee	Toteaa muiden lauseenjäsenten riippuvuussuhteen predikaatista.
	Vertailee	Vertaa kielioppikäsitteitä keskenään.
	Selittää	Yhdyssanan luonne kahdesta tai useammasta sanasta muodostuvana yksikkönä, joka on tyypillisesti käsite.
Soveltaa	Toteuttaa	Modaalisen kielenaineksen tuottaminen tehtävänannon mukaan.
	Käyttää	Eri aikamuodoissa olevien repliikkien sijoittaminen suhteessa puhehetkeen.
Analysoi	Erottaa	Tehtävänannon osien erottaminen niin, että tehtävän tekemisen kannalta olennainen tieto tulee esiin.
	Järjestää	Sanaluokkien analysoiminen ja järjestäminen ryhmiin taipumisen perusteella.
Arvioi	Tarkistaa	Tehtävän tuotoksen järkevyyden tarkistaminen.
	Kritisoi	Tiettyjen kielioppiratkaisujen (esimerkiksi sanaluokkajaon) hyvien ja huonojen puolien arvioiminen.
Luo	Kehittää	Muodostaa harjoituksessa havaitun perusteella teorian.
	Suunnittelee	Suunnittelee tavan havainnoida jotain kielen ilmiötä.
	Tuottaa	Laatii koevastauksen jostain kielen ilmiöstä.

Taksonomiataulukon muistamisella tarkoitetaan jonkin asian palauttamista mieleen. Pääluokka **muistaa** jakautuu tunnistamiseen ja muistamiseen: kielitiedon kontekstissa tunnistaminen kohdistuu esimerkiksi eri kielitiedon käsitteisiin, kun muistamisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi käsitteiden merkityksen

mieleen palauttamista. Pääluokka **ymmärtää** jakautuu kuuteen alaluokkaan, joista **tulkitsee**-kohta voi kielitiedon kontekstissa tarkoittaa esimerkiksi lauseen tuottamista sanallisen, lauseenjäseniä koskevan ohjeen avulla, **luokittelee**-kohta voi tarkoittaa vaikkapa yhdyssanan osien luokittelemista määrite- ja perusosiin, **vetää yhteen** -alaluokka voi tarkoittaa loppureflektiossa tapahtuvaa oppimiskohteiden koontia, **muodostaa mielipiteitä/päätellä** -alaluokka voi tarkoittaa esimerkiksi havaintoa muiden lauseenjäsenten ja predikaatin riippuvuussuhteesta, **vertailee**-alaluokka voi kielitiedon kontekstissa tarkoittaa kielipiikkäsitteiden vertaamista ja **selittää**-alaluokka esimerkiksi yhdyssanan selittämistä kahdesta tai useammasta sanasta muodostuvana yksikkönä. Pääluokka **soveltaa** jakautuu kahteen alaluokkaan: **toteuttaa** voi tarkoittaa kielitiedon yhteydessä vaikkapa modaalisen kielenaineuksen tuottamista ohjeen mukaan ja **käyttää**-kohta eri aikamuodoissa olevien repliikkien sijoittamista suhteessa draaman puhehetkeen. **Analysoi**-pääluokka jakautuu kahteen alaluokkaan, joista **erottaa**-kohta voi tarkoittaa tehtävänannon erittelyä ja **järjestää**-kohta esimerkiksi sanaluokkien järjestämistä ryhmiksi taipumisen perusteella. Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien hierarkian kaksi ylintä pääluokkaa ovat **arvioi** ja **luo**: niistä ensimmäinen jakautuu kahteen alaluokkaan **tarkistaa** ja **kritisoi**; toinen kolmeen alaluokkaan **kehittää**, **suunnittelee** ja **tuottaa**. **Tarkistaa**-alaluokka voi kielitiedon kontekstissa tarkoittaa esimerkiksi tehtävän tuotoksen järkevyyden tarkistamista, kun taas **kritisoida**-alaluokkaan kuuluu esimerkiksi sanaluokkajaan hyvien ja huonojen puolien arvioimista. **Kehittää**-alaluokka saattaa kielitiedon opiskelun yhteydessä tarkoittaa oman teorian kehittämistä, **suunnittelee**-alaluokka jonkin kielitiedon ilmiön havainnointiin suunniteltua toimintatapaa ja **tuottaa**-alaluokka esimerkiksi koevastauksen laatimista.

Taksonomiataulukon (Krathwohl 2002, 215) tiedon ulottuvuus koostuu neljästä pääluokasta: faktatiedosta (Factual knowledge), käsitetiedosta (Conceptual knowledge), menetelmätiedosta (Procedural knowledge) ja metakognitiivisesta tiedosta (Metacognitive knowledge). Tiedon dimension pääluokat on jaettu alaluokkiin samaan tapaan kuin kognitiivisten prosessien pääluokat. Esitelen alaluokista tutkimukseni kannalta olennaiset sovellettuna kielitiedon ope-

tukseen alla olevassa taulukossa, jossa hyödynnän jälleen Tikkasen (2014, 78) kehittämää havainnollistamismallia.

Taulukko 3: Taksonomiataulukon tiedon dimensio (Krathwohl 2002, 215) sovelletuna kielitiedon opetukseen

Pääloukka	Alaluokat	Esimerkit
Faktatieto	Termitieto	Kielioppikäsitteiden nimet.
	Yksityiskohtatieto	Tieto välimerkkejä koskevista sopimuksista.
Käsitetieto	Luokitus- ja kategoriatieto	Kielioppikäsitteiden jakaantuminen ylä- ja alakäsitteiksi.
	Tieto periaatteista ja yleistyksistä	Adjektiivin vertailumuotojen muodostaminen.
	Tieto teorioista, malleista ja rakenteista	Verbien aikamuotojärjestelmä.
Menetelmätieto	Tieto oppiaineeseen liittyvistä taidoista.	Kieliopin opiskelun työtapoihin liittyvä tieto.
	Tekniikkatieto	Kieliopin työskentelymenetelmät.
	Tieto menetelmien käytön kriteereistä	
Metakognitiivinen tieto	Strategiatieto	Oppimis- opiskelu ja koestrategiat
	Itsetuntemus	Omat vahvuudet ja heikkoudet kielitiedon osa-alueilla.
	Tieto tarkoituksenmukaisen kontekstuaalisen ja konditionaalisen tiedon sisältävistä kognitiivisista tehtävistä	

Taksonomiataulukon tiedon dimensiolla ensimmäisenä on **faktatiedon** pääluokka: se jakautuu **termitietoon** ja **yksityiskohtatietoon**, joista ensimmäinen voi kielitiedon kontekstissa tarkoittaa kielioppikäsitteiden nimien tuntemusta ja jälkimmäinen esimerkiksi oikeinkirjoitussääntöihin liittyvien sopimusten tuntemusta. Seuraavana tiedon dimension hierarkiassa on **käsitetieto**, jonka tarkemmat alaluokat ovat **luokitus- ja kategoriatieto**, jolla esimerkiksi tarkoitetaan tietoa kielioppikäsitteiden jakaantumisesta ylä- ja alakäsitteisiin, **tieto periaatteista ja yleistyksistä**, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tietoa adjektiivin ver-

tailumuotojen muodostamisesta ja **tieto teorioista, malleista ja yleistyksistä**, jolla tarkoitetaan esimerkiksi verbin aikamuotojärjestelmän teorian tuntemusta. Kolmas tiedon dimension pääkategoria on kolmeen alaluokkaan jakautuva **menetelmätieto**, jonka alaluokat ovat **tieto oppiaineeseen liittyvistä taidoista** ja **tekniikkatieto** – ensin mainittu tarkoittaa esimerkiksi kieliopin toiminnallisiin työtapoihin liittyvää tietoa ja jälkimmäinen tietoa kieliopin työskentelymenetelmistä. Kolmannen alakategorian **tieto menetelmien käytön kriteereistä** olen jättänyt esimerkittä tästä tutkimuksesta, koska havaintojeni valossa se ei ole perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kannalta relevantti. **Metakognitiivinen tieto** -kategoria on tiedon dimensiolla hierarkiassa korkeimmalla, ja se jakautuu **strategiatietoon**, jolla kieliopin kontekstissa tarkoitetaan esimerkiksi tietoa erilaisia oppimisen strategioista ja **itsetuntemukseen**, jolla tarkoitetaan tietoa omista vahvuuksista ja heikkouksista. **Metakognitiivinen tieto** -kategoriasta olen jättänyt esimerkittä alaluokan **tieto tarkoituksenmukaisen kontekstuaalisen ja konditionaalisen tiedon sisältävistä kognitiivisista tehtävistä** peruskouluopetuksen kannalta turhan korkealentoisena ja sitä kautta tässä kontekstissa epärelevanttina.

Seuraavassa luvussa tarkastelen oppimistavoitteita harjoitusten tehtävänäntöjen ja tehtävänäntöjen kautta aukeavan harjoitusten toteutuksen kautta. Oppimistavoitteiden etsiminen pelkkien tehtävänäntöjen ja harjoituksen oletetun toteutuksen perusteella voi tuntua heikosti perustellulta: on kuitenkin huomattava, että tehtävissä on kyse toiminnallisen kielitiedon opetukseen suunnatuista harjoituksista, joita laadittaessa on pyritty oppimistavoitteisiin, jotka todennäköisesti konkretisoituvat tehtävän kuvauksessa ja sen toteutuksessa. Lisäksi on huomattava, että tehtävänäntöjen taksonomia-analyysia on – varsin menestyksellisesti – sovellettu tehtävänäntöjen analyysiin esimerkiksi Tikkanen (2010) ja Ahveniston, van der Bergin, Löfströmin & Virran (2013) tutkimuksissa.



## 5 Analyysi

Tarkastelen tässä luvussa kielitiedon opettamiseen tähtääviä toiminnallisia harjoitteita. Käytän opetusmenetelmästä nimeä toiminnallisen kieliopin opetus Rättyää (2015) mukaillen. Aihe on varsin ajankohtainen: peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2014 Työtavat-osiossa linjataan monipuolisten työtapojen olevan opetuksessa ilon ja onnistumisen lähde. Peruskoulun uuden opetussuunnitelman samaisessa osiossa huomautetaan kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen, eri aistien käytön ja liikkumisen lisäävän oppimiseen elämyksiä ja vahvistavan oppilaiden motivaatiota. Opetussuunnitelmatekstissä todetaan draamatoiminnan myös edistävän oppilaiden itsetunnon kehitystä ja luovuutta. (POPS 2014, 30.) Tässä luvussa analysoin, millaiset työtavat ja harjoitukset ovat toiminnalliselle kielitiedon opettamiselle tyypillisiä ja millaisia ryhmiä nämä harjoitukset muodostavat. Lisäksi tulkiten ja tarkastelen harjoitusten tehtävänantoja niiden tehtävänannoissa ilmenevien oppimistavoitteiden kautta ja suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kieliopin opettamisesta ja menetelmistä kirjoitettuun.

### 5.1 Toiminnallisen opetuksen harjoitustyypit

Toiminnallinen opetus tukeutuu luvussa 3 esiteltyihin kokemuksellisen oppimisen malleihin, joissa oppiminen nähdään prosessina. Oppimisen prosessi muodostuu jaksoista, joissa vaihtelevat kokemukselliset osuudet ja niiden pohjalta nouseva keskustelu. (Laakso 2004, 34; Kolb 1984 21–29.) Toiminnallisessa opetuksessa opetuskokonaisuus, jolla tarkoitan tässä jonkin tietyn asian opettamiseen suunniteltua kokonaisuutta, koostuu kokemuksellisen oppimisen mallien mukaan kolmesta osasta: aiheeseen orientoitumisesta, kokemuksellisesta osuudesta ja reflektiosta. Selkeä rakenne on tärkeä, koska toiminnallisessa opettamisessa liikutaan usein kahdessa maailmassa: todessa ja fiktiossa. Rakenne lisää opetusmenetelmän suunniteltavuutta ja auttaa oppilaita työtapojen oppimisessa. (Laakso 2004, 33.) Kokonaisuuden alussa lämmitellään ja orientoitutaan, sen jälkeen työskennellään valittuja menetelmiä käyt-

täen ja lopuksi puretaan ajatukset ja oppimiskohteet loppuharjoituksessa. Olen selkeyden vuoksi nimennyt tyypillisen toiminnallisen opetuskokonaisuuden osat lämmittelyosaksi, työskentelyosaksi ja lopetusosaksi.

Yhteensä tutkimukseni materiaaleissa on 72 toiminnallista kielitiedon tai kielioopin opettamiseen tarkoitettua harjoitusta. Harjoituksen sijainti *Kärki-* ja *Särämä* -oppikirjoissa antaa vihjeen tehtävän laatijan ajatuksista harjoituksen paikasta opetuskokonaisuudessa: lämmittelyyn sopivat harjoitukset ovat usein ensimmäisiä harjoituksia uudessa asiassa; tekstikirjassa olevan kielioopin aihealueen loppupuolella olevat harjoitukset taas ovat pääsääntöisesti – eivät tietenkään aina – käsittelyosaan tai lopetukseen sopivia harjoituksia. *Ilmassa on* -materiaalin suhteen tällaisia sijaintiin liittyviä päätelmiä ei voi tehdä: siinä tehtävät on jäsennetty aihealueisiin.

Jos harjoituksen sijainnista ei voi tehdä päätelmiä ja jos harjoituksen kuvauksessa ei erikseen ilmoiteta harjoituksen sopivan esimerkiksi lämmittelyksi tai loppuharjoitukseksi, olen tarkastellut harjoituksia suhteessa opetuskokonaisuudessa tietyllä paikalla sijaitseviin prototyyppeihin harjoituksiin. Prototyypisyys tarkoittaa tässä, että harjoituksen painopisteet, tavoitteet ja tekniikat ovat hyvin tyypillisiä lämmittelyosassa, työskentelyosassa tai lopetuksessa esiintyville harjoituksille ja harjoitus on näin ollen tyypiesimerkki. Lämmittelyosaan sopivissa harjoituksissa painopisteenä ovat käsiteltävän asian perusteiden kertaaminen tai jonkin uuteen asiaan liittyvän osakokonaisuuden erittely. Lämmittelyharjoituksissa korostuvat lisäksi keskittymisen ja rauhoittumisen tavoitteet ja tekniikoiltaan ne ovat usein helppoja, eli niihin ei sisälly monimutkaisia sääntöjä tai esimerkiksi draamaharjoituksissa haasteellista muotokieltä.

Työskentelyosan tyypillisissä harjoituksissa painopisteenä on toiminnallisessa opetuskokonaisuudessa opiskeltava asia, tavoitteet ovat korostetusti opiskeltavaan kielioppisisältöön liittyviä ja tekniikoiltaan harjoitukset saattavat olla haasteellisiakin: ne saattavat koostua useista osista tai niissä voi olla paljon muistettavaa sääntöainesta. Lopetusosaan sopivissa harjoituksissa painopiste on selkeästi reflektiossa, luvussa 3 esiteltyjen kokemuksellisen oppimisen mallien mukaanhan reflektiolla on erittäin merkittävä rooli oppimisprosessissa, ja niissä tavoitteena on koota ryhmän näkemyksiä ja ajatuksia paitsi

opiskeltavasta aiheesta myös koko opetuskokonaisuudesta. Tekniikoiltaan lopetusharjoitukset ovat monenlaisia; tyypillisesti ne kuitenkin päättyvät kokoaavaan keskusteluun. Oheiseen taulukkoon on listattu kunkin materiaalin kielitiedon opettamiseen tarkoitettujen toiminnallisten harjoitusten määrä ja jakaantuminen eri harjoitustyyppisiin. Koko materiaalin kaikkien harjoitusten jakaantuminen harjoitustyyppisiin on esitetty tutkimukseni lopussa liitteessä 1. Harjoitusten vähäisen kokonaismäärän vuoksi tarkastelen aineistoja vuosiluokittain enkä erittele oppikirjoja opettajalle tarkoitetuista materiaaleista. On selvää, että pelkästään toiminnallisia harjoituksia sisältävässä *Ilmassa on* -materiaalissa harjoituksia on määrällisesti eniten, mutta taulukosta on helppo havaita, että harjoitusten jakaantumisessa eri tyyppisiin näkyy samankaltaisuutta.

Taulukko 4: Analysoitujen harjoitusten jakaantuminen harjoitustyyppisiin

	Lämmittely	Työskentely	Lopetus	Yhteensä
Kärki 7	3	2	1	6
Särmä 7	2	3	0	5
Särmä 8	2	3	0	5
Ilmassa on	22	30	4	56

Taulukosta voi nähdä, että lämmittelyosaan ja työskentelyosaan sopivia harjoituksia on melko runsaasti, kun taas lopetukseksi sopivia harjoituksia materiaaleissani oli varsin vähän. Niille tyypillistä on harjoituksen – jossa edelleen tyypillisesti oltiin vielä oppisisällön äärellä – päättävä, refleктоiva ja opitun kokoaava keskustelu. Todennäköistä on, että toiminnallisten harjoitusten sijaan oppikokonaisuudet päätetään jostain muuta opetusmenetelmää hyödyntäen tai kielioopin oppisisältöihin liittymättömällä lopetusharjoituksella.

Lämmittelyosaan sopivat harjoitukset olen päättänyt jakamaan kolmeen ryhmään niiden tavoitteiden perusteella: 1) keskittymiseen ja rauhoittumiseen suuntaavat harjoitukset 2) fyysiseen lämmittelyyn tähtäävät harjoitukset ja 3) sekatyypiset harjoitukset, jotka sisältävät sekä fyysistä lämmittelyä että keskittymistä sisältäviä elementtejä. Havainnollistan jakoani vielä alla olevassa

taulukossa 5. Lämmittelyosan harjoituksissa korostuvat myös opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavoitteet: niissä saadaan kokemusta vuorovaikutuksesta, rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja itsen ilmaisemiseen. Lisäksi lämmittelyharjoituksissa käytetään usein kehoa ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. (POPS 2014, 20–21.) Lämmittelyharjoituksia voi tarkastella myös suhteessa opetussuunnitelman monipuolisten työtapojen edellytykseen (POPS 2014, 30).

Taulukko 5: Lämmittelyosan esimerkkiharjoitukset ryhmiteltyinä

Ryhmä	Tavoitteet	Esimerkit
Keskittymiseen ja rauhoittamiseen suuntaavat harjoitukset	Tavoitteena ryhmän keskittyminen ja orientoituminen	Lausenjäsenkim (ks. s. 40)
Fyysiseen lämmittelyyn tähtäävät harjoitukset	Tavoitteena fyysinen vireytyminen ja keskittyminen	Esittäkää verbejä (ks. s. 41) Miekkailupeli (ks. s. 42)
Sekatyyppiset harjoitukset	Tavoitteena orientoiminen opiskeltavaan aihealueeseen	Istut linja-autossa ikkunapaidalla ja haluat jäädä pois seuraavalla pysäkillä (ks. s.43) Lauseenjäsenlankakerä (ks. s. 44) Sanaluokkapallo (ks. s. 46)

Työskentelyosassa tarkastelen harjoituksia, joissa painopisteenä on jokin kielitiedon keskeinen oppisisältö aiheeseen orientoimisen, lämmittelyn tai keskittymisen sijaan. Työskentelyosan harjoitukset olen jakanut tyypeihin, tavoitteenani selkeys ja lukijaystävällisyys, niiden alkuperän mukaan: 1) draaman työtapoja hyödyntävät harjoitukset 2) pelin elementtejä käyttävät harjoitukset sekä 3) paljon ryhmän yhteistoiminnallisuutta sisältävät harjoitukset. Havainnollistan jakoa vielä alla olevassa taulukossa 6. Draamallista, pelillistä ja yhteistoiminnallista oppimista ja niiden tyyppisiä työtapoja käsitellään tarkemmin työni teoreettista viitekehystä valottavassa luvussa 3.

Taulukko 6: Työskentelyosan esimerkkiharjoitukset ryhmiteltyinä

Ryhmä	Tavoitteet	Esimerkit
Draaman työtapoja hyödyntävät harjoitukset	Tavoitteena kielioopin oppisällön opiskelu	Kuuma tuoli (ks. s. 48)
Pelin elementtejä hyödyntävät harjoitukset	Tavoitteena kielioopin oppisällön opiskelu	Lauseiksi järjesty (ks. s. 51)
Yhteistoiminnallisuutta sisältävät harjoitukset	Tavoitteena kielioopin oppisällön opiskelu	Tehkää yhdessä tarina (ks. s. 50)

Lopetusosan tehtävänä on synnyttää laajempaa tietoa tai ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta tai oppimisprosessista tarjoamalla oppilaille tilaisuus kuulla toisten aiheeseen liittyviä kokemuksia ja näkemyksiä (Laakso 2004, 38). Loppuharjoituksiksi olen määritellyt tässä tutkimuksessa keskustelu- ja reflektio-painotteiset harjoitukset, joissa korostuu opiskeltavan aineksen ja oppimisprosessin kokoava tarkastelu. Esitän loppuharjoitusesimerkit vielä tarkemmin alla olevassa taulukossa 7. Myös hiljentymiseen ja rauhoittumiseen suuntaavia lopetusharjoituksia tarkastelemistani materiaaleista löytyy, mutta ne olen jättänyt kokonaan pois, koska niissä ei ole kyse kielitiedon opiskelusta.

Taulukko 7: Lopetusosan esimerkkiharjoitukset ryhmiteltyinä

Ryhmä	Tavoitteet	Esimerkit
Keskustelu- ja reflektiopainotteiset harjoitukset	Synnyttää ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta tai oppimisprosessista	Yhdysanapantomiiimi (ks. s. 53) Draamatoimintaa: mininäytelmiä (ks. s. 54) Aikamuotodraamat (ks. s. 56)

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen prototyyppisiä lämmittelyosan, työskentelyosan ja lopetuksen harjoitteita niiden tehtävänannoissa näkyvien oppimistavoitteiden valossa: onkin mielenkiintoista nähdä, osoittautuvatko tässä pintapuolisesti painopisteeltään kertaamiseen ja orientaatioon, keskittymiseen ja rauhoittumiseen suuntaavat ja tekniikoiltaan yksinkertaiset harjoitukset, jotka olen tässä ryhmitellyt lämmittelyharjoituksiksi, oppimistavoitteiltaan kunnianhi-

moisemmiksi – ja näin ollen myös työskentelyosaan sopivammiksi – kuin ensi näkemältä näyttää.

## 5.2 Lämmittelyosan harjoitusten oppimistavoitteet

Lämmittelyharjoitusten tarkoituksena on keskittää ryhmän huomio tulevaan toiminnalliseen kokonaisuuteen ja orientoida ryhmä toimintaan ja uuteen oppisisältöön. Lisäksi lämmittelyllä pyritään tarvittaessa rauhoittamaan ryhmää, synnyttämään muisti- tai mielikuvia tulevasta tai esittelemään tulevan kokonaisuuden rakenne. (Owens & Barber 1998, 30.) Materiaalieni harjoituksista 29 vastasi luvussa 5.1 esittelemiäni lämmittelyharjoitusten kriteereitä. Lämmittelyllä on tietysti myös työskentelyilmapiiriin liittyviä tavoitteita: niillä pyritään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen virittäytymisen lisäksi aikaansaamaan rento ja luottamuksellinen tunnelma (Sinivuori&Sinivuori 2007, 29). Tarkastelen harjoituksia suhteessa niiden edustamaan toiminnallisen harjoituksen tyyppiin; huomioin harjoituksen draaman tai pelillisyyden piirteet pohtiessani sen toiminnallisuutta.

Prototyypisiä lämmittelyharjoituksia on aineistossani selkeästi kahta ryhmää: keskittymiseen ja rauhoittumiseen ohjaavia pääasiassa staattisia, eli paljon paikallaan oloa sisältäviä, harjoituksia ja lämmittelyyn ja energisointiin ohjaavia, paljon fyysistä liikettä sisältäviä, harjoitteita. Lisäksi on harjoituksia, joita ei suoraan pysty sijoittamaan kumpaankaan tyyppiin, koska niissä on piirteitä molemmista. Kutsun näitä harjoituksia sekatyypisiksi. Seuraavassa tarkastelen seitsemää lämmittelyharjoitusta niiden oppimistavoitteiden, niissä tapahtuvan toiminnan ja opetussuunnitelman tavoitteiden kautta: kielitiedon oppimistavoitteiden lisäksi harjoituksilla voi olla esimerkiksi opetussuunnitelmaan kirjattuja menetelmiin, viestintään tai vuorovaikutukseen liittyviä osatavoitteita. Oppimistavoitteita ei ole yhdessäkään tarkastelemassani harjoituksessa kirjotettu harjoituksen kuvauksen yhteydessä auki. Esittelen lämmittelyharjoituksia runsaammin kuin työskentelyosan tai lopetuksen harjoituksia tavoitteenani tarjota yleiskuva toiminnallisten harjoitusten kirjosta ja työtapojen ja harjoitusten muodon moninaisuudesta.

*Lauseenjäsentkim*-harjoitus on esimerkki staattisesta lämmittelyharjoituksesta, ja se on peräisin *Ilmassa on* -materiaalista (2015). Harjoitus on tarkoitettu lauseenjäsentä käsittelevään opetuskokonaisuuteen. Toiminnallisuutta harjoituksessa edustaa sen muistitekniikoiden harjoittamiseen tarkoitettu *kimleikistä* lainattu rakenne, jossa kilpaillaan ja voitetaan; harjoituksen voi siis sijoittaa pelillisen oppimisen perinteeseen. Harjoituksessa oppilaat pyrkivät muistamaan mahdollisimman monta näkemäänsä kuvaa ja kuvatekstiä ja kirjaamaan muistamansa ylös. Toiminnallisuuden traditiossa leikkien tehtävänä nähdään usein huomion keskittäminen ja tulevan tilanteen tai asian esittely (Owens & Barber, 1998 23). *Lauseenjäsentkim*-lämmittelyharjoituksessa on kyse muistamisen lisäksi huomion keskittämisestä ja tunnin asian esittelystä.

Esimerkki 1.

Lauseenjäsentkim

(subjekti, predikaatti, objekti)

Luokka-aste: 5.–7. luokka

Kesto: 10 minuuttia

Osallistujamäärä: 2 – 20

Tarvikkeet: kuvia (satuhahmoja, tunnettuja henkilöitä, sarjakuvasankareita ym.), jossa on kuvateksti (S+P+O). Lauseenjäsent on nimetty kuviin. Vihkot ja kynät.

1. Ohjaaja levittää kuvat pöydälle tai heijastaa ne dokumenttikameralla seinälle kertoo, että on tarkoitus muistaa mahdollisimman monta kuvaa + tekstiä.
2. Katsotaan kuvia muutama minuutti.
3. Jokainen kirjaa muistamansa kuvat ja kuvatestit vihkoon.
4. Katsotaan kuvat uudestaan.
5. Eniten kuvia ja kuvatekstejä muistanut voittaa.

(Ilmassa on 2016, 89)

Esimerkkiharjoituksessa asetetaan taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien helpoimpaan ääripäähän eli muistamisen alueelle. Oppilaat lähinnä tunnistavat ja toistavat kuvien yhteydessä näkemäänsä subjekti-predikaatti-objekti -kaavaa. Tiedon dimensiolla harjoitus asettuu faktatiedon osa-alueelle:

oppilaat tarkastelevat valmiiksi kirjoitettuja lauseita, joihin on merkitty olennaiset käsitteet ja jotka tulee toistaa järjestyksessä.

*Esittäkää verbejä* on varsin tyypillinen fyysiseen lämmittelyyn suuntaava harjoitus, jossa tarkoituksena on orientoitua tunnin aiheeseen, verbeihin. Lisäksi *Särmä 7* -oppikirjasta poimitussa harjoituksessa on kyse ryhmäyttämisestä: opetellaanhan siinä muiden ryhmäläisten nimiä. Harjoituksessa toiminnallisuus näkyy liikkumisena ja liikkeen toistamisena; vaikka harjoituksen kuvauksessa puhutaan esittämisestä, ei siinä kuitenkaan ole draamalle tunnusomaista roolin ottoa. Harjoituksessa seistään piirissä ja tuotetaan persoonamuodossa taivutettuja verbejä vieressä seisovan henkilön nimen alkukirjaimella.

#### Esimerkki 2

Esittäkää verbejä.

- a. Asettukaa piiriin.
- b. Jokainen keksii verbin, joka alkaa samalla kirjaimella kuin vieruskaverin etunimi (esim. Ville venyttelee).
- c. Piirissä kaikki toistavat lauseen ja esittävät toiminnan.

(*Särmä 7* tekstikirja 2015, 91)

Kognitiivisten prosessien näkökulmasta harjoituksessa toimitaan muistamisen alueella. Muistaminen kohdistuu paitsi oppitunnin aiheena olevien verbien sanaluokkaluonteeseen ja ilmaisutehtävään – parhaimmillaan tietysti myös modaalisuuteen – sekä muiden ryhmäläisten nimiin. Tiedon dimensiolla harjoituksessa on kyse faktatiedon osa-alueesta, verbien ilmaisutehtävästä. Oppilaat pääsevät harjoituksessa parhaimmillaan tuottamaan tekemistä ilmaisevia, tilaa ilmaisevia ja muutoksia ilmaisevia verbejä ja pääsevät havainnoimaan verbin eri merkityksiä.

*Ilmassa on* -materiaalista poimittu *Miekkailupeli* on sekin prototyyppinen fyysiseen lämmittelyyn ja ryhmän energioiden nostamiseen suuntaava harjoitus. Oppimiskohteena harjoituksessa on adverbiaalin ilmaisutehtävä. Harjoitus havainnollistaa hyvin myös perinteiselle koulukieliopille tyypillistä ilmiötä: adverbiaalia tarkastellaan ainoastaan sen ilmaisutehtävän kautta ( ks. adverbiaa-



lia koskeva opetusteksti esim. *Särmä 8* tekstikirja 2015, 86–87). *Miekkailupeli*-harjoituksen nimi johtaa harhaan: varsinaista pelin määritelmää harjoituksen kuvaus ei vastaa. (Vrt. Huizinga; 1980; Caillois 2001; Michael & Chen 2005.) *Miekkailupelissä* toiminnallisuus näkyy fyysisenä liikkeenä ja liikkeen sopeuttamisena parin toimintaan. Harjoituksessa seisotaan kuvitteelliset miekat kässissä vastakkain parin kanssa ja toimitaan opettajan ohjeen mukaan. Harjoitus ohjaa keskittymään yhteistoimintaan parin kanssa samalla ilman ennakkovaroitusta vaihtuvia ohjeita kuunnellen.

### Esimerkki 3.

#### Miekkailupeli

(adverbiaali)

Luokka-aste: 8. luokka

Kesto: 10 minuuttia

Osallistujamäärä: 2 – 20

Tarvikkeet: tilaa liikkua

1. Ohjaaja jakaa osallistujat pareihin ja kertoo, että heidän on tarkoitus miekkaila keskenään kuvitteellisilla miekoilla annetun adverbiaaliksi sopivan sanan mukaan.

2. Kerrataan vielä, että adverbiaalit ilmaisevat aikaa, paikkaa, tapaa, syytä, määrää ja suuntaa.

3. Ohjaaja kehottaa aloittamaan miekkailun normaalisti ja alkaa huudella ohjeita (esim. hitaasti, nopeasti, pitkään, joka viikko, alhaalla, ylhäällä, kauniisti, pikake-lauksella, prinsessamaisesti, trapetsinuoralla, tien alikulkuputkessa, pomppulin-nassa, sateessa, kumpuilevassa maastossa, aamulla, keskiyöllä, tulevaisuu-nessa, kivikaudella, vähän, paljon, nukkuessa, suolla, avannossa, kostona, rak-kaudesta, saadaksean prinsessan/prinssin jne.).

Huom! Harjoitus vaatii paljon tilaa, jotta miekkailuun eläytyminen onnistuu.

4. Lopuksi voidaan valita kaksi miekkailijaa lopulliseen kaksintaisteluun, jossa kaksi miekkasamuraita kohtaa muiden toimiessa yleisönä/ taistelevien samurai-den heimoina. Samurait saavat itse valita tyylin. Ohjaaja valitsee voittajan.

(Ilmassa on 2016, 89)

Esimerkkiharjoituksessa on kyse oppimistaksonomian kognitiivisten pro-  
sessien dimension valossa muistamisen osa-alueesta: siinä opitaan tunnista-

maan, että adverbiaalit ilmaisevat esimerkiksi ajankohtaa, kestoja, toistuvuutta, paikkaa, tilaa, tapaa, välinettä, keinoa, syytä tai ehtoa. Puhujan suhtautumista ilmaisevat kommenttiadverbiaalit, kuten *ehkä*, *onneksi*, *todella* ja tilanteen lauseyhteyteen kytkevät konnektiiviset adverbiaalit, esimerkiksi *nimittäin* ja *sen takia*, eivät tule harjoituksessa esiin (VISK, määritelmät). Tiedon dimension näkökulmasta kyseessä on faktatiedon osa-alue: adverbiaalilauseenjäsenkäsitteen merkitysalan tietyn osa-alueen oppiminen.

Opetussuunnitelman näkökulmasta tarkasteltuna esimerkkiharjoituksen 3, kuten myös esimerkkiharjoitusten 1 ja 2, voi katsoa sopivan opetuksen työtapojen monipuolistamiseen. Opetussuunnitelman työtavat -osiossa huomauteetaan, että monipuoliset työtavat lisäävät opiskelun iloa ja onnistumisen kokemuksia ja tukevat luovaa toimintaa. Opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen aistien ja liikkeen käyttö osana monipuolisia opetusmenetelmiä ja harjoituksen sekä kuuloa että näköä hyödyntävä, liikkeen variointiin perustuva harjoitus vastaa hyvin opetussuunnitelman kuvausta. (POPS, 2014, 30.)

*Ilmassa on* -materiaalista poimittu *Määräilevä merirosvo* on sekin prototyyppinen fyysiseen lämmittelyyn ja ryhmän energioiden nostamiseen suuntaava harjoitus. Se poikkeaa kuitenkin muista fyysiseen lämmittelyyn tarkoitettuista harjoituksista oppimistavoitteiltaan ja on siksi tässä esimerkkinä. Oppimiskohteena harjoituksessa on imperatiivin ydintehtävä, käskyn, kehotuksen tai pyynnön ilmaiseminen sekä imperatiivin muodostaminen monikon 2. persoonassa. Harjoituksessa yksi oppilas seisoo luokan edessä ja kehottaa muita toimimaan sanomalla fraasin ”merirosvo määrää” jonkin verbin imperatiivissa.

Esimerkki 4.

Määräilevä merirosvo  
(imperatiivi)

Luokka-aste: 8. luokka

Kesto: 10 minuuttia

Osallistujamäärä: 2-20

Tarvikkeet: yksi vapaaehtoinen (+ merirosvolakki, silmälappu tms.)

1. Ohjaaja pyytää vapaaehtoisien eteen ja selittää, että hän on nyt määräilevä merirosvo ja saa käskä muita.
2. Merirosvon on kuitenkin määrätessään sanottava: ”Merirosvo määrää” ja verbi imperatiivissa.
3. Mikäli merirosvo sanoo vain imperatiivissa olevan verbin (tai verbin väärässä muodossa), ei muiden tarvitse totella.
4. Mikäli joku tottelee imperatiivia ilman merirosvo määrää -alotusta (tai väärämuotoisen verbin kohdalla), hän saa raikuvat aplodit pelin edistämiseksi ja etuoikeuden tulla eteen merirosvoksi.
5. Peli jatkuu.

Oppimistaksonomian kognitiivisten prosessien näkökulmasta harjoituksessa on kyse muistamisesta, ymmärtämisestä ja soveltamisesta: harjoituksen aikana tunnistetaan ja käytetään imperatiivin 2. persoonan muotoa. Myös imperatiivin kieltomuodon käyttäminen on harjoituksen aikana mahdollista. Tiedon ulottuvuudella harjoituksessa asetetaan faktatiedon alueelle, imperatiivin tunnuksen tunnistamiseen ja käyttämiseen.

*Särmä 8* -kirjasarjan oppikirjasta (2015) poimittu modusten opettamiseen tarkoitettu harjoitus *Istut ikkunapaikalla ja haluat jäädä pois seuraavalla pysäkillä* on esimerkki aiheeseen orientoivasta sekatyypisistä lämmittelyharjoituksesta. Harjoitus hyödyntää draamamenetelmästä tuttuja rooliin menemisen ja improvisoinnin työtapoja, joina toiminnallisuus näkyy. Harjoituksessa istutaan parina kuvitteellisessa linja-autossa ja esitetään tilanne, jossa toinen matkustajista haluaa jäädä pois linja-autosta.

Esimerkki 5.

Istut linja-autossa ikkunapaikalla ja haluat jäädä pois seuraavalla pysäkillä

a. Keksi mahdollisimman monta tapaa ilmaista asiasi vieressä istuvalle matkustajalle.

b. Esittäkää eri tapoja. Näytelkää myös vieressä istuvan reaktiot.

(*Särmä 8* 2015, 70)

Harjoituksen tarkoituksena on tarkastella modaalaisia kielenaineiksi ja ei-kielellisiä keinoja, joita harjoituksessa välttämättä tilanteen reunaehdoista syn-

tyy. Oppimistaksonomian kognitiivisten prosessien näkökulmasta kyseessä on lähinnä ymmärtämisen ja soveltamisen ulottuvuus: harjoituksen aikana tunnistetaan, tuotetaan, toteutetaan ja käytetään modaalista kielenainesta sisältäviä kokonaisuuksia. Tiedon ulottuvuudella harjoituksessa asetetaan faktatiedon alueelle, modaalisten, välttämättömyyttä ilmaisevien elementtien havainnointiin.

Opetussuunnitelman kautta tarkasteltuna harjoituksen voi nähdä vastaavaan vaatimukseen monipuolisten työtapojen käytöstä oppimisen tukena ja ohjaajana samoin kuin kaikkien aiemmin esiteltyjen esimerkkiharjoitustenkin (POPS 2014, 30).

*Ilmassa on* -materiaalista poimittu *Lauseenjäsenlankakerä*-harjoitus on sekatyyppinen oppisisältöön orientoiva harjoitus, jossa aiheena ovat lauseenjäsenet. Siinä toiminnallisuus näkyy lankakerän heittämisellä, rinkimuodostelussa olemisena ja lopun parkour-henkisenä langasta muodostuneen verkon läpi liikkumisena. Harjoituksessa seisotaan tai istutaan ringissä ja lankakerää heitetään satunnaisessa järjestyksessä, mikä ohjaa oppilaan keskittymään ainakin omaan vuoroon asti. Voidakseen luontevasti jatkaa tarinaa oppilaan on myös rauhoitettava kuuntelemaan.

#### Esimerkki 6.

Lauseenjäsenlankakerä  
(subjekti, predikaatti, objekti)

Luokka-aste: 5.–7. luokka

Kesto: 10 minuuttia

Osallistujamäärä: 6-20

Tarvikkeet: lankakerä

1. Ohjaaja kertoo, että tarkoituksena on kertoa lankakerätarina, jossa lauseet noudattavat kaavaa subjekti+predikaatti+objekti. Ohjaaja muistuttaa, että kaikki verbit eivät saa objektia.
2. Asetutaan ringiin ja ohjaaja aloittaa heittämällä lankakerän jollekulle ja sanomalla subjektin.
3. Lankakerän saanut sanoo oikeassa muodossa taivutetun predikaattiverbin ja heittää lankakerän seuraavalle.
4. Näin jatketaan, kunnes kaikki ovat saaneet osallistua.

5. Lopuksi syntyneen verkon läpi saavat halukkaat yrittää päästä koskematta lankoihin.

Huom! Mikäli joku sanoo verbin, joka ei saa objektia, joutuu hän palauttamaan lankakerän edelliselle henkilölle, joka saa valita uuden vastaajan.

(Ilmassa on 2016, 90)

Harjoituksen tarkoituksena on lämmittelyn ja aiheeseen orientoimisen lisäksi kerrata aiemmin opeteltuja lauseopin käsitteitä ja tuottaa kuhunkin lauseenjäsenasemaan, ja kerrottuun tarinaan, sopiva sana. Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien ulottuvuudella harjoitus asettuu helpoimpaan ääripäähän, eli muistamisen alueelle: oppilaat lähinnä muistavat, tunnistavat ja toistavat lauseenjäseniä ja harjoituksen aikana syntyvää tarinakaavaa.

Tiedon dimension näkökulmasta edellä olevassa esimerkissä on kyse faktatiedon osa-alueesta, käsitteistä. Jonkin verran siinä on myös käsitetietoon kuuluvaa luokittelua, koska oppilaat joutuvat havainnoimaan tarinassa kuulemiaan esimerkkejä ja sijoittamaan niitä aiemmin oppimiinsa lauseenjäsenkategorioihin.

Opetussuunnitelman (POPS, 2014, 287) mukaiseen kielitiedon käsitteiden käyttämiseen eri tekstien tukinnassa harjoituksessa ei pääst ; opetussuunnitelman mukaista kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen käyttöä ja liikumista – joiden todetaan tuovan oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavan motivaatiota – siinä taas voi nähdä. (POPS 2014, 30.)

*Kärki 7* -sarjan esitysmateriaalista poimittu, sanaluokkien opetuksen yhteyteen kuuluva *Sanaluokkapallo*-harjoitus on sekatyypinen aiheeseen orientoiva harjoitus, jossa aiheena ovat kaikki sanaluokat. Harjoituksen toiminnallisuus syntyy rinkimuodostelmassa seisomisesta, esineen heittämisestä satunnaisesti jollekin ringissä ja peleille tyypillisestä pelistä pois putoamisena. Satunnaisesti vaihtuva vuoro ja satunnaisesti vaihtuva sanaluokka ohjaavat oppilaita keskittymään ja seuraamaan tapahtumia. Harjoituksessa heitetään palloa ringissä, jossa aloittaja määrää sanaluokan, johon kuuluvia sanoja seuraavat pallon kiinniottajat sanovat. Kuka tahansa saa vaihtaa sanaluokan sanomalla sen nimen ääneen. Mikäli käyttää samaa sanaa kuin aiemmin, seuraa siitä joukosta poissulkeminen.

## Esimerkki 7.

## Sanaluokkapallo

1. Seiskää piirissä ja heittäkää villasukista tai lapasista tehtyä palloa.
2. Ensimmäinen aloittaa sanomalla esimerkiksi "substantiivi" ja heittämällä pallon seuraavalle, jonka täytyy sanoa jokin substantiivi.
3. Näin jatketaan niin kauan, kunnes joku vaihtaa sanaluokkaa ja sanoo esimerkiksi "verbi". Seuraavan täytyy sanoa jokin verbi.
4. Samaa sanaa ei saa käyttää kahdesti. Väärin vastannut putoaa pois leikistä. Liian kauan ei saa miettiä.

(Kärki 7, 2014, sivunumeroimaton opettajan materiaali)

Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien dimensiolla harjoitus asettuu helpoimpaan ääripäähän, muistamisen alueelle. Siinä oppilaat tunnistavat sanaluokan ja sanovat siihen kuuluvan sanan vuorollaan. Tiedon dimensiolla harjoituksessa on kyse faktatiedosta, eli tietyn samantyyppisen ja samalla tavalla käyttäytyvän sanaryhmän nimeävistä käsitteistä. Harjoituksessa voi myös käsiteltiin kuuluvaa luokittelua, koska oppilaat joutuvat sijoittamaan sanoja aiemmin oppimiinsa sanaluokkiin. Harjoitus mittaa sanaluokkakäsitteiden tunnistamista ja kykyä sijoittaa eri sanoja luokkiin; opetussuunnitelman mukaiseen kielitietoisuuden kehittämiseen ja kielen havainnoinin taitoihin siinä ei vielä päästä (POPS 2014, 287).

Harjoituksen loppu, jossa virhe johtaa joukosta poissulkemiseen, tuntuu olevan ristiriidassa luvussa 3 esiteltyjen yhteisöllisen oppimisen ja draamakasvatuksen periaatteiden ja eetoksen kanssa. Yhteisöllisen oppimisen malleissahan keskeistä ryhmän sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen, jolla tarkoitetaan ryhmän muodostumisen, luottamuksen ja yhteisöllisyyden tukemista. (Oksanen 2014, 27). Pelitraditiossa pelaajan pudottaminen pelistä on kuitenkin varsin tavanomaista ja hyväksyttyä: se kuuluu pelin sääntöihin ja henkeen, joten tämän tyyppisiä harjoituksia on toiminnallisissa harjoituksissa jonkin verran.

### 5.3 Työskentelyosan harjoitusten oppimistavoitteet

Työskentelyosaan sopivia harjoituksia on kolmea tyyppiä: draamasta ammentavia harjoituksia, pelillisyyttä hyödyntäviä harjoituksia ja yhteistoiminnallisia harjoituksia, joissa on kinesteettisiä, draamallisia ja pelillisiä elementtejä. Yhteensä työskentelyosan harjoituksia oli materiaalissani 39.

*Kuuma tuoli* -harjoitus on *Tyhjä tuoli* -nimisen draamaharjoituksen (Ks. Owens & Barber 1998, 39) modusten opettamiseen tarkoitettu sovellus, ja se on poimittu *Ilmassa on* -materiaalista. Harjoituksessa toiminnallisuus syntyy koko ryhmän roolin ottamisesta: yksi asettuu modusrooliin ja muut haastattelijoiden rooliin, kaikki roolin ottaneet improvisoivat omaan rooliinsa sopivalla tavalla. Harjoitus hyödyntää draamalle tunnusomaista keinoa, luokkatilanteessa ja kuvitteellisessa roolissa yhtä aikaa olemista. Draamaoppimisen on teoriakirjallisuudessa nähty kytkeytyvän kahdessa maailmassa olemisen erityispiirteeseen: mahdollisuus perspektiivin jatkuvaan vaihtumiseen luo juuri draamalle ominaisen oppimispotentiaalin (ks. Østern, 1994). Draamassa oppimiseen liittyviä käsitteitä ja sen erityispiirteitä erittelin tarkemmin luvussa 3. Harjoituksessa yksi vapaaehtoinen asettuu luokan eteen haastateltavaksi ja muut kysyvät häneltä kysymyksiä. Opettaja jakaa puheenvuorot.

Esimerkki 8.

Kuuma tuoli  
(kaikki modukset, edeltävänä harjoituksena esim. modusposterit)

Luokka-aste: 8. luokka

Kesto: 10 minuuttia

Osallistujamäärä: 2 – 20

Tarvikkeet: tyhjä tuoli luokan edessä + neljä vapaaehtoista

1. Ohjaaja kysyy, millainen ihminen olisi (imperatiivi/ konditionaali/ potentiaali/ indikatiivi). Missä indikatiivi/konditionaali/potentiaali/imperatiivi olisi töissä? Miksi? Millainen perhe hänellä olisi? Miksi? Mitä hän harrastaisi? Miksi? Mikä olisi hänen lempilauseensa? Kenestä hän tykkäisi? Missä hän asuisi? jne. Samalla saadaan kerrattua modusten ominaispiirteet.

2. Ensimmäinen vapaaehtoinen istuu tuoliin. Ohjaaja esittelee: Tässä meillä on \_\_\_\_\_ (etunimi) Indikatiivi/Konditionaali/Potentiaali/Imperatiivi. Nyt saatte kysyä häneltä kysymyksiä. Puheenvuoron saa viittaamalla.
  3. Yleisö kyselee ja modushenkilö pyrkii vastaamaan vain modukselleen luonteenomaisesti ja omaa modustaan käyttäen.
  4. Lopuksi annetaan aplodit ja vaihdetaan vapaaehtoista.
  5. Ohjaaja esittelee jälleen ja kysely jatkuu.
- (Ilmassa on 2016, 88)

Harjoituksen alussa mainitaan suosituksena kaikkia moduksia käsittelevä edeltävä tehtävä, joten voi päätellä, että modukset on ennen harjoitusta opiskeltu mallintuen tai jollain muulla tapaa. Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien näkökulmasta harjoituksessa on kyse ymmärtämisestä ja soveltamisesta. Siinä oppilaat yhteen vetävät moduksista oppimaansa ja käyttävät sitä.

Tiedon dimension näkökulmasta harjoituksessa on kyseessä faktatiedon osa-alue ja luokittelun ja teorioiden näkökulmien kautta käsitetieto. Käsitteiden suhteita muihin käsitteisiin on tietenkin harjoituksen aikana mahdollista harjoituksen rakenteen, ja etenkin opettajan harjoitusta ohjaavan roolin, vuoksi käsitellä.

Opetussuunnitelman äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäviin kirjatun määritelmän mukaan kielitiedon opetuksessa tulee kehittää erityisesti kielitietoisuutta ja taitoja tehdä havaintoja kielestä; *Kuuma tuoli* -harjoituksessa käsitteiden inhimillistäminen draamahahmoiksi ja opettajan ohjaava rooli mahdollistavat parhaimmillaan kielitiedon ilmiön kokonaisvaltaisen havainnoinnin ja tuottavat mahdollisesti ymmärrystä kielitiedon elementtien ja tietojen sovellettavuudesta muissa yhteyksissä. (POPS 2014, 287.)

Toinen hyvä esimerkki draamalle tyypillisiä työskentelytapoja, improvisointia ja kertomuksen dramaturgiaa, hyödyntävä harjoitus löytyy *Särmä 7* -oppikirjan lausetta ja virkettä käsittelevästä jaksosta. Harjoituksen voi nähdä edistävän draamaoppimiselle tyypilliseen tapaan useaa oppimisen lajia: siinä kehitetään oppilaan sisäiseen oppimiseen kuuluvaa luovuutta ja keskittymistä; ulkoista oppimista harjoituksessa edustaa edistymisen lauseiden ja virkkeiden rakenteiden hahmottamisessa (Courtney 1989, 13). Draamaoppimisen lajeja



olen esitellyt tarkemmin luvussa 3. *Tehkää yhdessä tarina* -harjoituksessa ryhmä tuottaa yhteistyössä tarinan ja siihen tarvittavat välimerkit. Toiminnallisuus näkyy harjoituksessa draamaelementtien lisäksi yhteistoiminnallisena tarinan luomisena: kukin ryhmän jäsen osallistuu, ja tavoitteena on synnyttää välimerkitetty kokonaisuus. Harjoituksessa on todennäköisesti tarkoitus hyödyntää myös draaman traditiosta – ja esimerkiksi saduista ja tarinoista – tuttua aristoteelista dramaturgiaa, jossa tarina muodostuu alusta, keskikohdasta ja lopusta. Harjoituksessa ryhmän jäsenet sanovat vuorotellen sanoja, joista muodostuu tarinaan virkkeitä. Virkkeen lopussa vuorossa oleva ryhmän jäsen sanoo virkkeen loppuun soveltuvan päättövälimerkin.

Esimerkki 9.

Tehkää yhdessä tarina.

- a. Jokainen sanoo vuorotellen sanan, joka jatkaa edellä sanottua.
- b. Kun virke päättyy, vuorossa oleva sanoo ”piste”, ”huutoimerkki” tai ”kysymysmerkki”.
- c. Seuraava jatkaa tarinaa.

(Särmä 7 2014, 113)

*Tehkää yhdessä tarina* -harjoituksessa on oppimistaksonomian kognitiivisten prosessien näkökulmasta tarkasteltuna kyse muistamisen ja ymmärtämisen dimensiosta, sillä sen aikana oppilaat joutuvat tunnistamaan tarinan virke-rajaja, tulkitsemaan lauseiden tehtäviä ja päättämään virkkeeseen kulloinkin soveltuvan päättövälimerkin. Tiedon dimensiolla harjoituksessa liikutaan faktatiedon ja käsitetiedon alueilla: havaintoja tehdään paitsi virkkeen elementeistä myös niiden rakenteesta.

Opetussuunnitelman äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäviin vuosiluokilla 7–9 harjoitus vastaa kirjoitetun kielen normien hallinnan osalta. Harjoitus vahvistaa toisaalta oppilaiden kykyä tuottaa oikea päättövälimerkki virkkeen loppuun; toisaalta harjoituksessa harjoitellaan tietyille tekstilajille, tarinalle, tyypillisten ratkaisujen tuottamista sana- lause- ja virketasolla. (POPS 2014, 289.)

*Ilmassa on* –materiaalista poimittu *Lauseeksi järjesty 1* -harjoitus on prototyyppinen työskentelyosaan kuuluva harjoitus. Siinä on kyse lauseenjäsenien opettamiseen tarkoitettusta strukturoidusta pelistä, jossa toiminnallisuus näkyy myös liikkeenä ja ryhmän yhteistoiminnallisuutena. Caillois´n määritelmässä leikki ja peli ovat toimintaa, jota määrittävät vapaus, vapaaehtoisuus, kuvitteellisuus ja sovitut säännöt; Caillois´n mukaan leikin sääntöjen määrä vaihtelee hyvin vapaasta leikistä erittäin strukturoituun leikkiin. (Heikkinen 2001, 40; Stenros 2015, 56). Oppimispeliksi harjoitus määrittyy sen peliominaisuuksien kautta: siinä on säännöt, pelivälineet ja voittaja. Oppimisleille on tyypillistä, etteivät ne tapaa kaikkia pelin määritelmiä, vaan niihin on poimittu elementtejä peleistä ja ne on suunniteltu oppimista silmälläpitäen. Hyötypeleille, käsitteellä tarkoitetaan myös oppimislejää, tyypillistä on, että niissä yritetään saada pelaaja oppimiaan jotakin ja mahdollisesti nauttimaan siitä. (Ks. luku 3.1.) Yhteistoiminnallisen oppimisen ideana puolestaan toimia ryhmänä tietoa jakaen ja neuvotellen oppimiseen liittyvien kysymysten ratkaisemiseksi (ks. luku 3.3). Harjoituksessa toimitaan pienryhmissä ja kilpaillaan nopeudessa jäsentää annetut sanat järkeväksi lauseeksi. Ryhmän muodostamia lauseita käytetään havaintomateriaalina kunkin lauseen yhteydessä käytävässä keskustelussa, jossa tavoitteena on havaita lauseen osien tehtäviä ja keskinäisiä riippuvuussuhteita.

Esimerkki 10.

Lauseeksi järjesty 1!  
(kaikki lauseenjäsenet)

Luokka-aste: 8. – 9. luokka

Kesto: 10 minuuttia

Osallistujamäärä: 6 – 20

Tarvikkeet: A3-kokoisia lappuja, joihin on kirjoitettu lauseenjäseniksi sopivia sanoja, joista syntyy (etukäteen mietitty) lause .

1. Ohjaaja jakaa osallistujat kuuden hengen ryhmiin ja jakaa jokaiselle ryhmäläiselle lapun, jossa on sana. Lappua ei saa kääntää ennen kuin ohjaaja antaa luvan. Ohjaaja huomauttaa, että ryhmä saa järjestäytyessään tarvittaessa tavuttaa sanaa.

2. Ohjaaja kehottaa ryhmäläisiä järjestymään riviin lauseeksi mahdollisimman nopeasti.

3. Ensimmäisenä järkevän lauseen aikaansaanut ryhmä voittaa.
4. Tarkastellaan yhdessä voittajaryhmän lausetta. Mitä sanaa ilman lausetta ei saa järjestetyksi (kokeillaan poistamalla eri sanoja lauserivistä)? Mitkä sanat on pakko laittaa peräkkäin, että saadaan järkevä lause (eli muodostavat lausekkeen, kokeillaan taas)? Voisiko joidenkin sanojen paikkoja vaihtaa ilman, että lauseen sisältö muuttuu (vaihdetaan ja kokeillaan)?
5. Annetaan voittajaryhmälle aplodit.

Huom! Lauseiden etukäteen miettimiseen kannattaa varata aikaa, jotta keskusteluosuudessa päästään haluttaessa tarkastelemaan esimerkiksi verbien yksikaksi ja kolmipaikkaisuutta ja muiden lauseenjäsenien riippuvuussuhdetta predikaatista.

(Ilmassa on 2016, 92)

Harjoituksen tarkoituksena on havaita, että lauseen ja lausekkeen sanat ovat väistämättä jossakin järjestyksessä ja että moni asia lauseessa riippuu predikaatista. Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien näkökulmasta harjoituksessa on kyse ymmärtämisestä ja soveltamisesta: ensin oppilaat toteuttavat annetuista sanoista lauseet ja sitten keskustelussa pyrkivät kysymyksin selittämään tekemiään ratkaisuja ja niiden keskinäisiä suhteita. Keskusteluosuuden kysymyksillä johdatetaan myös vertailemaan lauseenjäseniä keskenään. Opetussuunnitelmaan on kirjattu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeiseksi tehtäväksi antaa oppilaille valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen ja ajattelunsa kielentämiseen: parhaimmillaan keskusteluosuuden kysymyksissä voidaan ajatella olevan kyse käsitteellistämisestä ja kielentämisestä. (POPS 2014, 287.)

Tiedon dimensiolla harjoitus asettuu faktatiedon ja käsitetiedon alueille : siinä tarkastellaan lauseopin ilmiöitä käsitteiden kautta, mutta voidaan keskusteluosuudessa päästä myös kiinni käsitetiedon luokitteluihin ja teorioihin.

## 5.4 Lopetusharjoitusten oppimistavoitteet

Loppuharjoitukseksi soveltuvissa harjoituksissa painottuvat reflektio, keskustelu ja opiskeltavan ilmiön kokoava tarkastelu. Loppuharjoituksen tehtävänä on

merkitä siirtymä toiminnallisesta oppimisprosessista nykyhetkeen – erityisen tärkeää tämä on, mikäli toiminnallisessa kokonaisuudessa on liikuttu draaman, pelin tai leikin fiktiivisessä maailmassa ( Sinivuori & Sinivuori 2007, 30). Materiaalissani lopetukseksi sopivia harjoituksia on huomattavan vähän, yhteensä 5, ja ne voidaan kaikki luokitella draamaharjoituksiksi, koska niissä hyödynnetään draaman tekniikoita ja muutokieltä. Lopetukseksi sopivien harjoitusten erittäin vähäisen kokonais määrän valossa on oletettavaa, että tyypillisesti toiminnallisen kokonaisuuden lopettavissa harjoituksissa ei välttämättä ole kieli tiedon oppisisältöjä, vaan niissä keskitytään lähinnä siirtymään nykyhetkeen, purkamaan oppilaiden kokemaa ja keräämään palautetta prosessista ja opetus kokonaisuudesta.

*Yhdyssanapantomiimi*–harjoitus on peräisin *Ilmassa on* -materiaalista ja siinä opiskellaan yhdyssanoja. Harjoituksessa korostuvat keskustelu ja tehdyn harjoituksen reflektio ja se kuuluu draamaharjoitusten tyyppiin. Toiminnalliseksi harjoituksen tekee draamaperinteestä lainattu esitysmuoto: tuotokset esitetään joko still-kuvina tai pantomiimina. Harjoituksessa ryhmä jaetaan pienryhmiin, joissa suunnitellaan tietty määrän yhdyssanoja muille esitettäväksi. Harjoituksen lopuksi keskustellaan harjoituksen tuotosten koonnin pohjalta.

Esimerkki 11.

Yhdyssanapantomiimi

Luokka-aste: 3.–7. luokka

Kesto: 15 minuuttia

Osallistujamäärä: 4 – 20

Tarvikkeet: Tilaa liikkua

1. Jaetaan osallistujat 3 – 4 hengen ryhmiin.
2. Ryhmiä pyydetään miettimään ja harjoittelemaan 3 – 5 yhdyssanaa muille näyteltäväksi (joko pantomiimina tai still-kuvana).
3. Ryhmät näyttelevät sanansa muille, muut arvaavat.
4. Oikeat vastaukset kirjataan taululle.
5. Lopuksi yritetään yhdistellä sanoja ja sanojen osia. Miten yhdyssanoja voi kasvattaa? Mitä osia yhdyssanoista ei voi poistaa? Miksi? (Ilmassa on 2016, 59)

Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien ulottuvuudella harjoituksessa on kyseessä muistaminen ja ymmärtäminen. Harjoituksen aikana oppilaat tunnistavat yhdyssanoja, päättelevät sanan osien tehtäviä ja selittävät päätelmiään. Tiedon dimension näkökulmasta on kyseessä faktatieto ja jonkin verran käsitetieto: tarkastellaanhan siinä yhdyssanan elementtejä ja elementtien suhteita toisiinsa.

Toisena esimerkkinä aineistoni loppuharjoituksista on seuraavassa *Kärki 7* -oppikirjan harjoitus *Draamatoimintaa: mininäytelmiä*, joka kuuluu pronomineja käsittelevään kokonaisuuteen. Siinä yhdistyvät draamasta lainattu muoto ja yhteistoiminnallinen keskustelu. Toiminnallisuus näkyy harjoituksessa paitsi näytelmämuotona myös roolien ja tapahtumapaikan määrittelynä sekä kirjoitetun dialogin seuraamisena. Harjoituksen keskustelussa on ilmeisesti tarkoitus tutkia pronominin viittaussuhteita ja toisaalta pronominille luonteenomaista luokittelemattomuutta ja kuvailemattomuutta: harjoituksen dialogissa on toisaalta myös kvanttoripronomini *joku* sekä demonstratiivipronomini *se*, joiden tarkastelussa voidaan tuoda esiin joidenkin pronomien luokittelevuus ja kirjoitetun kielen ja puhekielen erot. Harjoituksessa työskennellään pienryhmissä, joissa toteutetaan mininäytelmä annetusta käsikirjoituksesta muille esitettäväksi, esitetään mininäytelmät ja keskustellaan tulkintojen erilaisuudesta.

#### Esimerkki 12.

##### Draamatoimintaa: mininäytelmiä

a. Tehkää alla olevasta dialogista mininäytelmä. Vuorosanoja ei saa lisätä eikä poistaa, mutta samoja vuorosanoja voi toistaa monta kertaa.

Miettikää:

1. Ketkä puhuvat? Sopikaa roolit.
  2. Mitä tapahtuu. Miksi?
  3. Miten ilmennätte eleillä ja liikkeillä sen, mitä ette saa sanotuksi?
- b. Harjoitelkaa ja esittäkää mininäytelmänne vuorotellen.
- c. Keskustelkaa yhdessä, miten erilaisia tulkintoja mininäytelmän käsikirjoituksesta tuli. Miksi?

Dialogi:

Apua!  
 Hei, ei me päästä. Sun on pakko odottaa!  
 Mihin toi menee? Väärä suunta.  
 Se kävi tässä kyllä, vihaisena kuin mikä.  
 Valehtelet.  
 Tässä on nyt joku väärinkäsitys.  
 Ei tämä nyt niin vaikeaa voi olla.  
 Niinpä!  
 (Kärki 7 2014, 33)

Taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien ulottuvuudella harjoituksessa on kyseessä muistaminen, ymmärtäminen ja jonkin verran soveltaminen. Harjoituksen aikana oppilaat tunnistavat pronomineja, tulkitsevat ja päättelevät pronominiin viittaussuhteena olevia substantiiveja ja käyttävät päätelmiään draamassa ja itse kehittämässään kehyksessä. Tiedon dimension näkökulmasta on kyseessä faktatieto ja jonkin verran käsitetieto: tarkastellaan siinä pronominiin yksityiskohtia ja viittaussuhteiden rakenteisiin liittyviä seikkoja. Harjoitus tarjoaa mahdollisuuden harjoitella opetussuunnitelman mukaisia valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen ja ajattelun kielentämiseen (POPS 2014, 287).

*Ilmassa on* -materiaalista peräisin oleva *Aikamuotodraamat* -harjoitus on tarkoitettu aikamuotoja käsittelevään opetuskokonaisuuteen. Toiminnallisuus näkyy harjoituksessa draamasta lainattuna muotona, yhteistoiminnallisena keskusteluna sekä draaman menetelmien hyödyntämisenä: harjoituksessa toistuu aristoteelisen draaman kaari ja siinä käytetään valmiiksi kirjoitettuja repliikkejä. Harjoituksessa on tarkoitus päästä tarkastelemaan ja keskustelemaan repliikkien verbien aikaa ilmaisevan muodon suhteesta draaman puhehetkeen, ja loppuharjoitukselle tyypilliseen tapaan siinä painottuu reflektioiva keskustelu. Repliikeissä on paljon pronomineja, joten harjoituksessa on myös mahdollista tutkia tekstuaalista deiksistä. Koska harjoitus on sijoitettu osaksi aikamuotoja käsittelevää harjoituskokonaisuutta, tarkastelen tässä sen aikamuotoihin liittyviä oppimistavoitteita. Harjoituksessa oppilaat jaetaan neljään ryhmään, ja kukin ryhmä saa harjoitella draaman, jossa käyttää saamiaan repliikkejä. Lopuksi keskustellaan.

Esimerkki 13.

Aikamuotodraamat

Luokka-aste: 7. luokka

Kesto: 30 minuuttia

Osallistujamäärä: 6 – 20

Tarvikkeet: Repliikkilaput

1. Ohjaaja jakaa osallistujat neljään ryhmään.
2. Kullekin ryhmälle jaetaan omat repliikkilaput.
3. Ryhmien tehtävänä on tuottaa draamat, joissa on alku, keskikohta ja loppu ja jossa repliikit esiintyvät loogisessa yhteydessä.
4. Ryhmät saavat harjoitella. Sitten katsotaan tuotokset niin, että ryhmän repliikit ovat heijastettuna dokumenttikameralla/ kirjoitettuna taululle.
5. Kunkin draaman jälkeen keskustellaan: Oliko vaikeata saada repliikit sopimaan näytelmään? Miksi/miksi ei? Miten mahdolliset hankaluudet ratkaistiin (esim. pl. perfektissä usein kuulopuheen käyttäminen, imperfektissä kertojan käyttäminen jne.)? Toimiko käytetty ratkaisu yleisön mielestä? Miksi/miksi ei?

Huom! Keskusteluun kannattaa valmistautua, koska parhaimmillaan keskustelussa päästään vertailemaan ja soveltamaan verbien aikamuodoista opittua.

Aikamuotodraamojen repliikkilaput

- Löysin sen kuusta!
- Olet kuullut, että hän pitää kanasta.
- Astumme aivan uuteen maailmaan.
- Oli sanottu, että he olisivat ulkoavaruudesta.
- Ostakaa makkaraa!
- He olivat olettaneet toisin.
- Hän eli vain omaa elämäänsä.
- He eivät olleet osanneet sanoa sitä suoraan.
- Mitä sinä teet?
- Eilen vielä osasit tämän.
- Auto oli ajettu katolleen.
- Minun nimeni on ollut Tiina.

(Ilmassa on 2016, 76)

*Aikamuotodraamat*-harjoituksessa asetetaan taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien ymmärtämisen ja soveltamisen alueille. Oppilaat toistavat repliikkien verbejä ja joutuvat soveltamaan ja käyttämään verbien aikamuodoista tietämäänsä toteuttaessaan aristoteelisen draaman, johon repliikit sopivat. Tiedon dimensiolla harjoitus asettuu faktatiedon ja käsitetiedon osaluueille: oppilaat käyttävät valmiiksi kirjoitettuja repliikkejä ja tarkastelevat ja analysoivat niiden rakennetta pystyäkseen sijoittamaan ne luontevasti osaksi draaman puhehetkeä.

Opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävien valossa tarkasteltuna harjoituksen voi nähdä kehittävän ainakin kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja. Lisäksi siinä, kuten muissakin lopetusosan esimerkkiharjoituksissa, hyödynnetään opetussuunnitelmaan kirjattua draamamenetelmää, jonka katsotaan opetussuunnitelman perusteissa vahvistavan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. (POPS 2014, 287–288.)

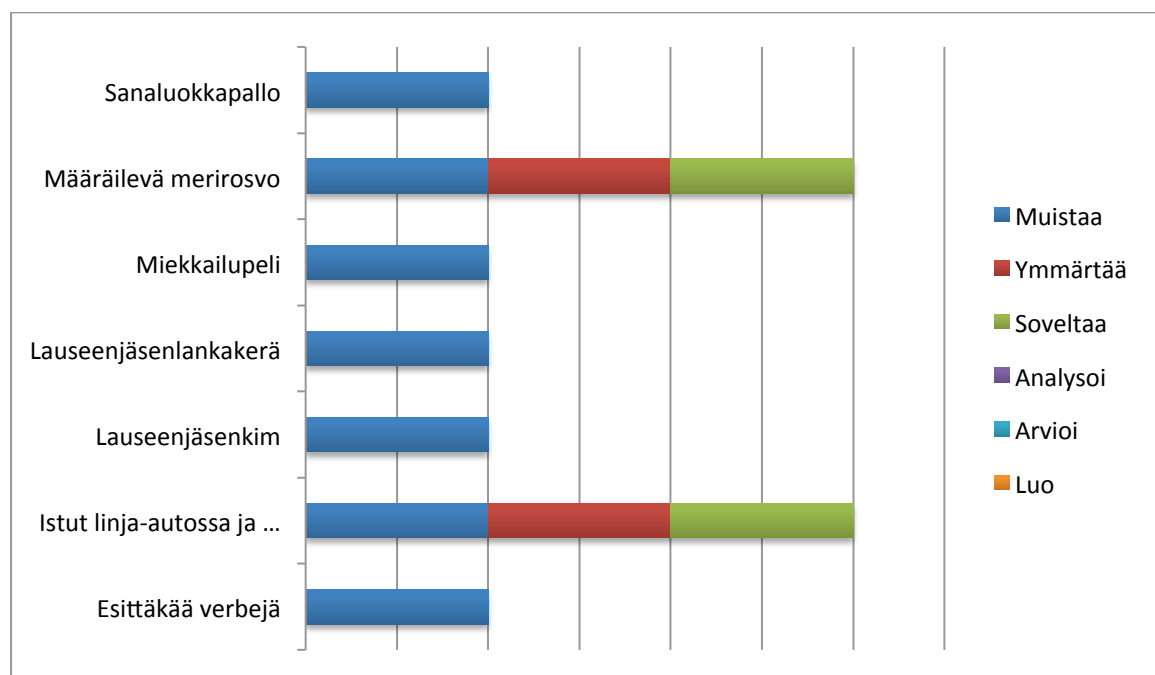
## **5.5 Harjoitustyypeistä taksonomioiden ja opetussuunnitelman valossa: koonti**

Voisi ajatella, että toiminnallisten harjoitusten kognitiivisen haastavuuden tulisi nousta lämmittelystä työskentelyn kautta loppuharjoitukseen. Aineistoni valossa tämä osin toteutuukin: kielitiedon opettamiseen tarkoitetuissa harjoituksissa on paljon oppikokonaisuuden aloitukseksi sopivia, lämmittelyyn ja orientoitumiseen suuntaavia harjoituksia, joissa operoidaan taksonomiataulukon kognitiivisten prosessien helpoimmassa ääripäässä, kuten taulukosta 4 käy ilmi. Tiedon dimensiolla tarkasteltuna kaikissa aineistoni harjoituksissa lämmittelyosasta lopetusosaan oli kyse joko faktatiedosta tai käsitetiedosta. Pohdin luvussa 6 tarkemmin, mihin tämä ilmiö liittyy. Alla oleva kaavio havainnollistaa lämmittelyosan esimerkkiharjoitusten haastavuutta kognitiivisen prosessin dimensiolla. Siinä havainnollistuu, että suuri osa harjoituksista oli oppimistavoitteiltaan vaatimattomia, ja vain kahdessa lämmittelyharjoituksessa päästiin muistamisen alueelta ymmärtämisen ja soveltamisen ulottuvuuteen. Kutakin kategoriaa olen



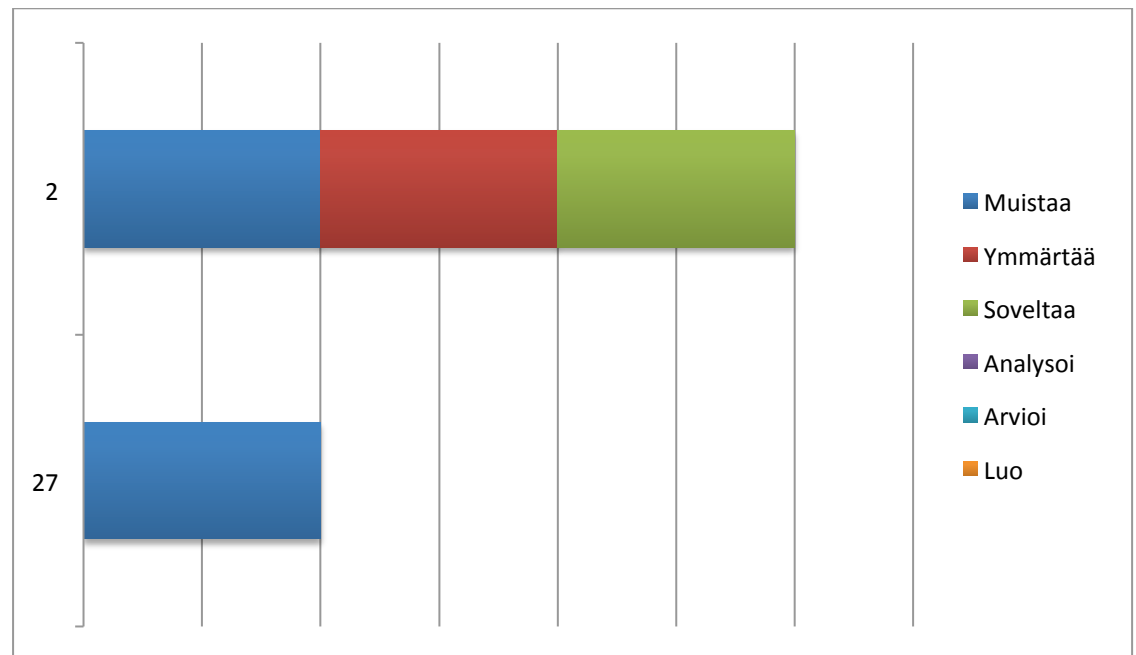
havainnollistanut eri värillä, vaikka hierarkkisessa taksonomiataulukossa edellinen kategoria sisältyy seuraavaan, kognitiivisesti haastavampaan kategoriaan.

Kaavio 1: Lämmittelyosan esimerkkiharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna



Kaaviossa 2 esitän kaikki materiaalini lämmittelyharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna. Taulukossa havainnollistuu, että lämmittelyosan harjoituksissa on kyse pääasiassa orientoitumisesta ja vireytymisestä: suuri osa ryhmän harjoituksista asettuu kognitiivisten prosessien helpoimman ääripäähän, muistamisen alueelle. Taulukon vasemmalla laidalla kognitiivisen prosessin dimensiota osoittavan palkin vieressä oleva numero tarkoittaa harjoitusten kappalemäärää aineistossani.

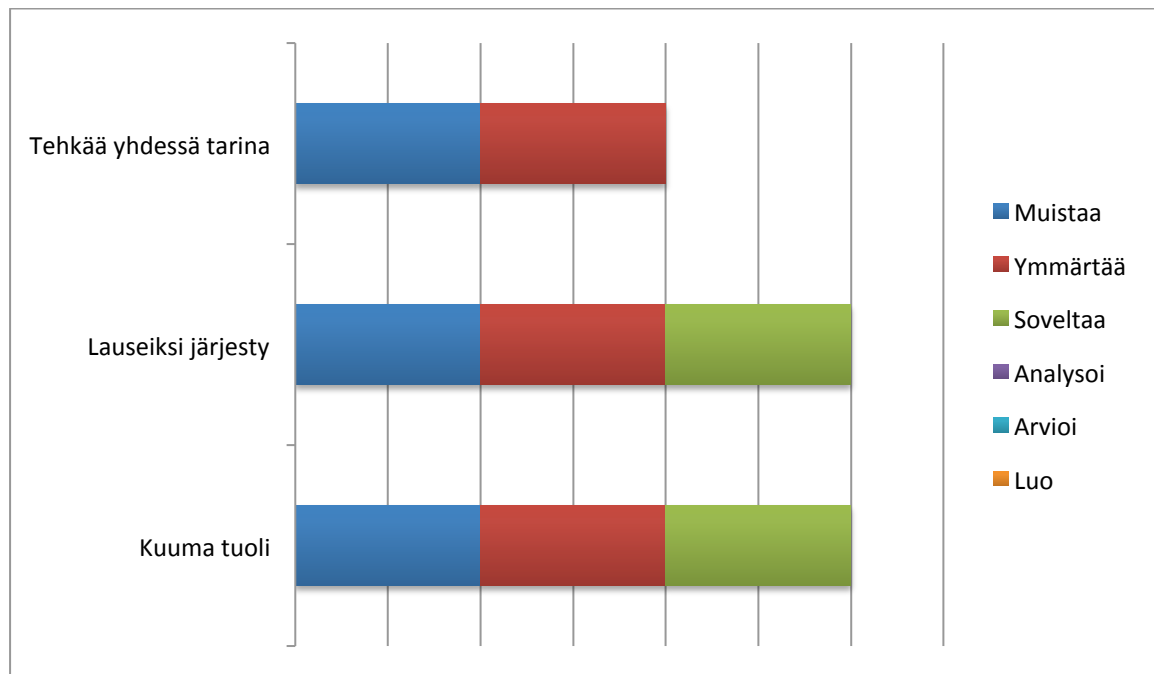
Kaavio 2: Kaikki materiaalin lämmittelyharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna



Monet lämmittelyosaan luokitteleni harjoitukset tuntuvat paitsi toimivan orientaationa opiskeltavaan asiaan myös vastaavan peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2014 vaatimukseen opetusta rikastuttavista, monipuolisista ja toiminnallisista työtavoista.

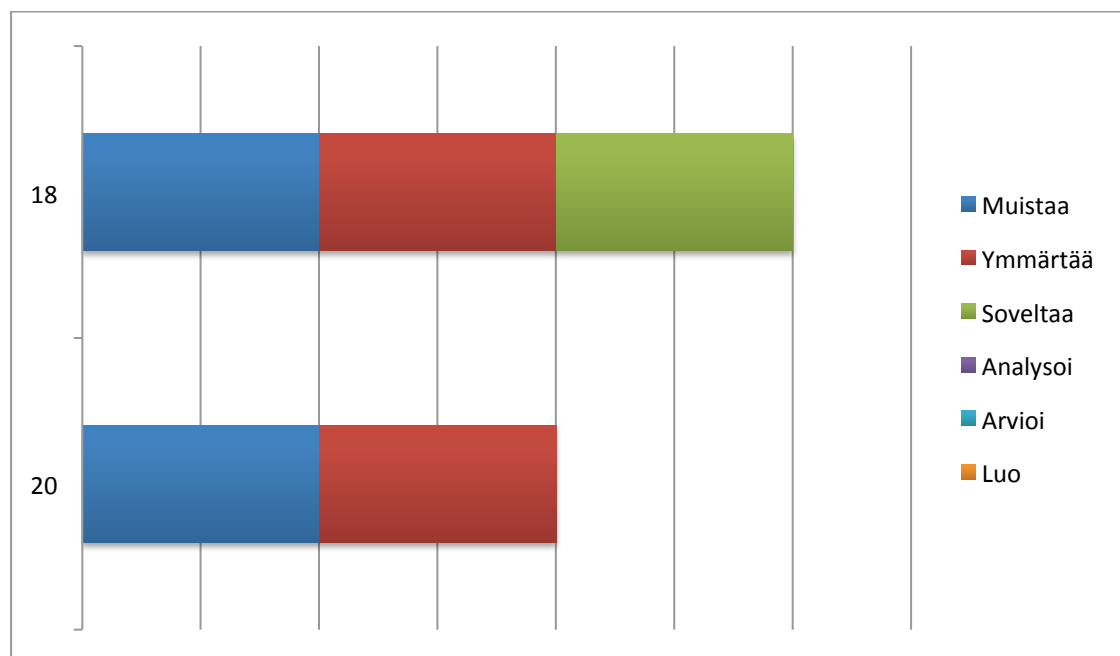
Selkeästi vain työskentelyosaan tarkoitettuja harjoituksia aineistossani oli eniten, toisaalta on huomattava, että luokitteluni harjoitustyypit ovat toiminnallisille harjoituksille tyypilliseen tapaan limittäisiä. Työskentelyosan harjoituksissa ei – ainakaan pelkästään tehtävän kuvauksesta tehtävien päätelmien avulla – päästy kognitiivisten prosessien vaikeimpaan ääripäähän eli analysoinnin, arvioinnin ja kehittämisen alueille, vaan niissä liikuttiin lähinnä muistamisen, ymmärtämisen ja soveltamisen alueilla, kuten kaaviosta 3 käy ilmi. Kaavio 3 kuvaa esimerkkiharjoitusten haastavuutta kognitiivisen prosessin dimensiolla. Kutakin kategorian olen havainnollistanut edellisten kaavioiden tapaan eri värillä, vaikka hierarkkisessa taksonomiataulukossa edellinen kategoria sisältyy seuraavaan, kognitiivisesti haastavampaan kategoriaan.

Kaavio 3: Työskentelyosan esimerkkiharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna



Kaaviossa 4 esitän kaikki materiaalini lämmittelyharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna. Siitä käy ilmi, että esimerkkiharjoitukseni vastaavat hyvin koko materiaalini aineistoa: työskentelyosan harjoituksissa oli pääasiassa kysymys muistamisesta, ymmärtämisestä ja soveltamisesta. Taulukon vasemmalla laidalla kognitiivisen prosessin dimensiota osoittavan palkin vieressä oleva numero osoittaa harjoitusten kappalemäärää aineistossani.

Kaavio 4: Kaikki materiaalin lämmittelyharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna

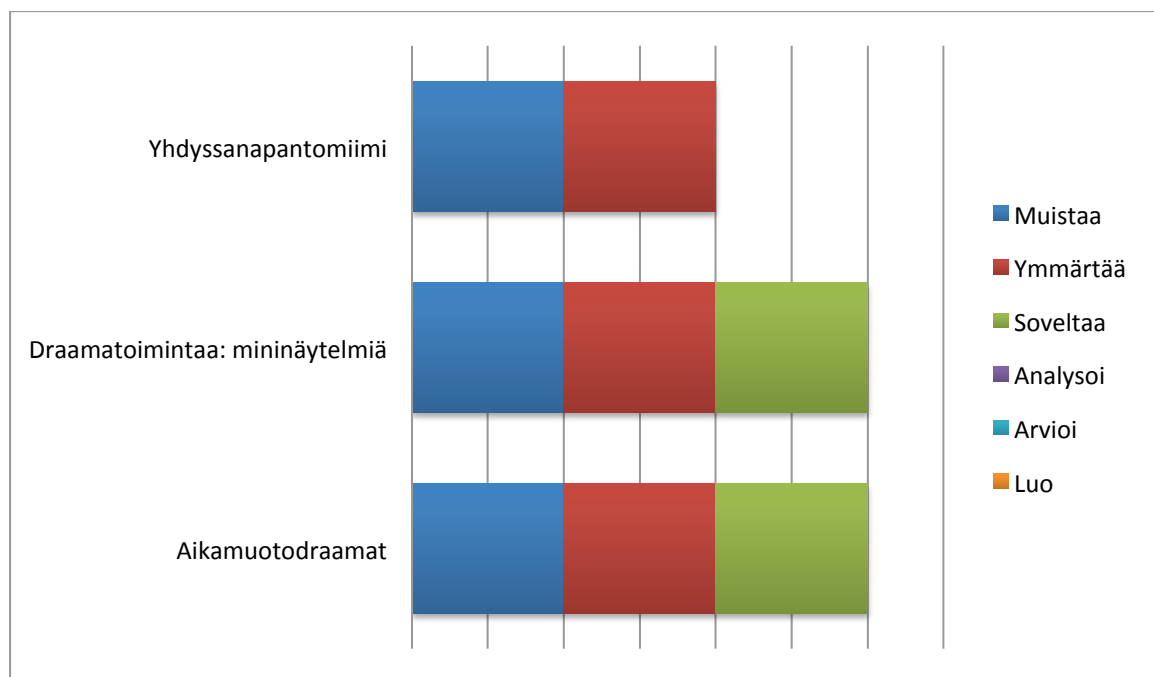


Opetussuunnitelman näkökulmasta tarkasteltuna työskentelyosassa harjoituksissa päästiin käsiksi kieliopin opetuksen oppisisältöihin: harjoituksissa tarkasteltiin kirjoitetun kielen normeja, tehtiin havaintoja kielestä ja harjoiteltiin käsitteellistämistä ja omien havaintojen kielentämistä. Parhaimmillaan voidaan tietysti olettaa, että harjoitusten keskusteluosuuksissa tai harjoitusten aikana voidaan päästä opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaisen kielitietoisuuden kehittämiseen ja kielen analyttiseen havainnointiin sekä havaintojen soveltamiseen. Lisäksi harjoitukset vastasivat luonnollisesti myös opetussuunnitelman monipuolisten työtapojen vaatimukseen.

Lopetukseksi sopivia harjoituksia materiaaleissani oli varsin vähän. Niille tyypillistä oli harjoituksen – jossa edelleen tyypillisesti oltiin vielä vahvasti oppisisällön äärellä – päättävä, refleктоiva ja opitun kokoava keskustelu. Kaikissa esimerkkinä olevissa loppuharjoituksissa harjoitukset koostuivat kokemuksellisesta osuudesta ja sitä seuraavasta keskusteluosuudesta, eli harjoituksissa oli kaksi toiminnallisen opetuskokonaisuuden osaa. Lopetukseksi sopivissa harjoituksissa

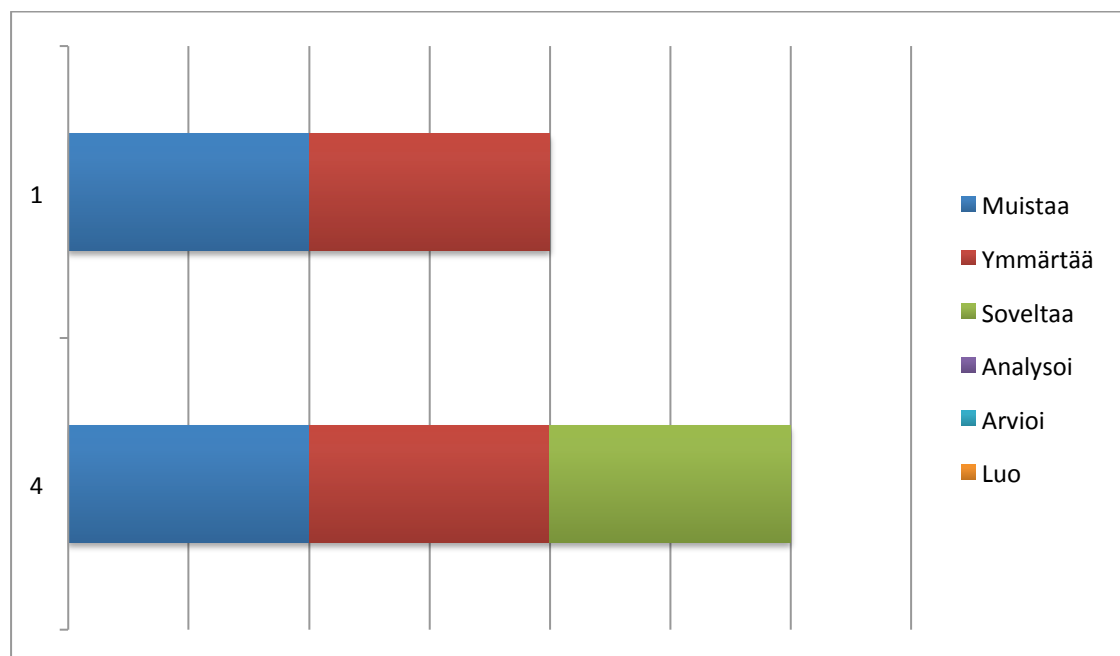
tuksissa liikuttiin kognitiivisten prosessien muistamisen, ymmärtämisen ja soveltamisen alueilla, kuten kaaviosta 5 käy ilmi.

Kaavio 5: Lopetusosan esimerkkiharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna



Kaaviossa 6 esitän kaikki materiaalini lopetusharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna. Taulukossa havainnollistuu, että esimerkkiharjoitusteni otanta vastaa hyvin koko materiaalia: lopetusosan harjoituksissa työskenneltiin vielä vahvasti ja suuri osa ryhmän harjoituksista asetui kognitiivisten prosessien ymmärtämisen ja soveltamisen alueille. Taulukon vasemmalla laidalla kognitiivisen prosessin dimensiota osoittavan palkin vieressä oleva numero tarkoittaa edellisten kaavioiden tapaan harjoitusten kappalemäärää koko aineistossani.

Kaavio 6: Kaikki materiaalin lopetusharjoitukset kognitiivisen prosessin dimensiolla tarkasteltuna



Opetussuunnitelman näkökulmasta tarkasteltuna lopetusosan harjoituksissa oli usein kyseessä kielen havainnointi ja kielitietoisuuden lisääminen. Lopetusosassa korostuivat keskustelu ja oppimisprosessin havainnointi, mikä mahdollisti myös keskustelun kielestä. Lisäksi lopetusharjoitukset vastasivat opetussuunnitelman vaatimukseen draaman käytöstä osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, sillä yhtä lukuun ottamatta kaikissa materiaalin lopetusharjoituksissa käytettiin draaman työtapoja.

Toiminnallisissa harjoituksissa ollaan kieliopin oppimisen äärellä ja havaintojeni valossa kielitiedon toiminnalliseen opettamiseen on tarjolla monipuolisesti harjoituksia. Toiminnallinen kieliopin opetus voi myös mahdollisesti korjata johdannossa esittelemiäni kieliopin opiskeluun liitettyjä negatiivisia mielikuvia ja luvussa 2 esiin tullutta käsitystä kieliopista luetteloina: kokemuksen, keskustelun ja reflektion prosessissa käsitteitä ei missään kohtaa esitetä ulkoa opittavana listana.

## 6 Tutkimuksen luotettavuus, johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen luotettavuutta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä, pohdin tutkimuksen päätavoitteiden, harjoitustyyppien erittelyn ja harjoitusten kognitiivisten ja tiedollisten oppimistavoitteiden analyysin, toteutumista ja teen johtopäätöksiä tutkimuksessa saadun tiedon pohjalta. Luvun lopuksi pohdin toiminnalliseen kieliopin opetukseen tarkoitettujen harjoitusten kehittämistä kognitiivisen haastavuuden näkökulmasta ja tehtävänantojen parantamisen näkökulmasta sekä esittelen kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen tutkimukseen kuuluvan sisällönanalyysin luotettavuutta tarkastellaan useimmiten neljän kriteerin avulla: 1) siirrettävyys 2) luotettavuus 3) vahvistettavuus ja 4) uskottavuus (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–137).

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksella hankittujen tietojen sovellettavuutta muissa yhteyksissä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalien kieliopin opettamiseen tarkoitettuja toiminnallisia tehtäviä, joten tutkimuksen tuloksia on hankala soveltaa muissa konteksteissa. Muihin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoihin ja muihin oppimateriaaleihin tutkimustuloksia voisi tietysti soveltaa. Luotettavuus-kriteeri kuvaa puolestaan tutkimuksen tieteellisyyttä, eli miten erilaiset tutkimusta ohjaavat tieteelliset kriteerit ja tutkimusta yleisesti ohjaavat periaatteet toteutuvat ja miten erilaiset vaihtelevat tekijät on tutkimuksessa huomioitu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–137). Tässä tutkimuksessa luotettavuuteen on pyritty lähinnä noudattamalla tutkimusta yleisesti ohjaavia periaatteita tarkasti: tutkimusmenetelmä on kuvattu täsmällisesti ja havainnollisuuteen ja läpinäkyvyyteen on pyritty antamalla esimerkkejä taksonomiataulukon soveltamisesta toiminnallisiin kielioppitehtäviin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen tulosten riippumattomuutta, ulkopuolisen henkilön toteuttamaa tulosten arviointia ja tulkintojen toisista, vastaa-

vista tutkimuksista saamaa tukea (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 137). Tässä tutkimuksessa vahvistettavuuteen on pyritty kuvaamalla tutkimuksen tekijän lähtökohtia, tutkittavan ilmiön taustaa, tutkimusmenetelmää ja rajouksia mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen päättelyä ja arvioimaan sitä. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen tulosten totuudenmukaisuutta, pysyvyyttä ja neutraaliutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136). Tässä tutkimuksessa uskottavuuteen on pyritty määrittelemällä ja rajaamalla tutkimuskohde tarkasti tutkimusajankohtana ilmestyneisiin peruskoulun yläluokkien uuden opetussuunnitelman 2014 mukaisiin oppimateriaaleihin, perustelemalla toiminnallisen kielioopin harjoitustyyppien rajaus selkeästi ja havainnollistamalla oppimistavoitteiden analyysiä lukuisin esimerkein. Tutkimuksen tekijän henkilökohtainen kiinnostus, suhde käytettyyn aineistoon sekä toiminnallisiin opetusmenetelmiin on otettu tutkimuksessa avoimesti esiin.

Tutkimuksen haasteina voi pitää aineiston vähäistä määrää sekä aineistona olevien harjoitusten sisällön ja rakenteen vaihtelevuutta. Tehtävänantojen luokittelusta tehtävätyyppeihin vaikeutti paitsi tyyppikategorioiden osittainen lomittuvuus, myös tehtävänantojen tulkinnanvaraisuus, joka vaikeutti myös tehtävänantojen pohjalta tehtyä oppimistavoitteiden analyysia. Tehtävien tulkitseminen suhteessa perusopetuksen yläluokkien opetussuunnitelman perusteisiin 2014 oli sekin välillä hankalaa: kielioopin yläluokkien keskeiset sisällöt on kuvattu opetussuunnitelmassa melko niukasti ja tulkinnanvaraisesti.

## 6.2 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tuottaa jäsenneltyä tietoa toiminnallisen kielioopin opetuksen taustasta, harjoitustyypeistä ja oppimistavoitteista. Tutkimukseni keskeinen motivaatio on ollut halu selvittää toiminnallisen kielioopin opetuksen menetelmään vaikuttavia seikkoja. Tarkemmat tutkimuskysymykseni kohdistuivat tutkimuksen aineistona oleviin peruskoulun yläluokkien oppimateriaaleihin. Seuraavassa esittelen tutkimuskysymykseni ja niiden pohjalta kerätyn tiedon avulla tehdyt johtopäätökset. Lopuksi otan esiin peruskoulun opetussuunnitelman näkökulman ja sen pohjalta tekemäni johtopäätökset.



1. Millaisia toiminnalliseen kieliopin opetukseen tarkoitettuja harjoitustyyppisiä tutkituissa oppimateriaaleissa on?

Tutkimus osoittaa, että peruskoulun uuden opetussuunnitelman 2014 perusteiden mukaisissa peruskoulun yläluokkien oppimateriaaleissa on erityyppisiä ja erilaisia työtapoja käyttäviä kieliopin opettamiseen tarkoitettuja toiminnallisia harjoituksia. Harjoitukset voi jakaa lämmittelyosaan sopiviin harjoituksiin, työskentelyosaan sopiviin harjoituksiin ja lopetusosaan sopiviin harjoituksiin joko harjoitusten tavoitteiden tai harjoitusten alkuperän mukaan. Toiminnalliset menetelmät nojaavat ajatukseen ihmisen luontaisen leikintarpeen hyödyntämisestä opetuksessa ja eri menetelmissä on paljon samaa: tämä näkyy harjoitustyyppittelyni kategorioiden osittaisen lomittuvuutena. Kaikki tutkimuksen materiaalit sisälsivät lämmittelyosan harjoituksia ja työskentelyosan harjoituksia; lopetusosan harjoituksia oli vain kahdessa materiaalissa.

2. Millaisia kognitiivisia oppimistavoitteita harjoituksissa oppimistaksonomioiden valossa ilmenee?

Tutkimus näyttää, että peruskoulun uuden opetussuunnitelman 2014 perusteiden mukaisissa peruskoulun yläluokkien oppimateriaaleissa kieliopin opettamiseen tarkoitettut toiminnalliset harjoitukset ovat kognitiiviselta vaativuudeltaan joko helppoja tai keskitasoa. Pelkkää muistamista edellyttäviä tehtäviä aineistossa oli 26 ja muistamista ja ymmärtämistä edellyttäviä tehtäviä 22. Kognitiiviselta haastavuudeltaan keskitasolle, soveltamisen alueelle, päästiin materiaalin harjoituksissa 24:ssä. Analysoimista, arvioimista tai luomista sisältäviä tehtäviä aineistoon ei sisältynyt.

Tehtävien edellyttämät tieto- ja taitotason painotukset erosivat jonkin verran harjoitustyyppin mukaan: lämmittelyosan harjoituksissa kognitiivinen vaatimustaso oli tyypillisesti matala, kun taas työskentelyosan ja lopetusosan harjoituksissa kognitiivinen vaativuus kasvoi. Toiminnallisilla kieliopin opetuksen menetelmillä voi aineistoni valossa olla vaikea päästä kognitiivisten prosessien

haastavimpaan ääripäähän analysoimaan, arvioimaan ja luomaan; toisaalta lopetusosaan kuuluva reflektio tietysti parhaimmillaan mahdollistaa myös ainakin kielioppisisältöjen analysoimisen ja arvioimisen. Tehtävänantojen kuvauksista ja niiden pohjalta tehdystä harjoitusten analyysistä tätä ei kuitenkaan pysty todentamaan.

3. Millaisia tiedollisia oppimistavoitteita harjoituksissa oppimistaksonomian valossa esiintyy?

Tiedon dimensiolla kaikissa analysoiduissa tehtävissä oli kyse joko faktatiedosta tai käsitetiedosta. Toiminnalliseen kieliopin opettamiseen tarkoitettuja harjoituksia ei aineistoni valossa käytetä menetelmätiedon ja metakognitiivisen tiedon opettamiseen.

Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 perusteiden näkökulmasta tarkasteltuna kieliopin opettamiseen tarkoitetuissa toiminnallisissa harjoituksissa näkyy toiminnallisten ja monipuolisten menetelmien käytön vaatimus. Lisäksi monissa harjoituksissa on kyse kielen havainnoinnin taitojen harjoittelemisesta ja kielitietoisuuden lisäämisestä. Erityisesti reflektiota sisältävissä harjoituksissa oli usein kyse opetussuunnitelman mukaisesta ilmiön havainnoimisesta sekä käsitteellistämisestä. Myös ajattelun kielentämistä harjoiteltiin usein lopetusosan harjoitusten keskustelussa. (Ks. POPS 2014, 287–324.)

### 6.3 Pohdinta

Tutkimuksen valossa toiminnallisia menetelmiä käytetään kieliopin opettamiseen uuden opetussuunnitelman 2014 mukaisissa materiaaleissa, ja kaikissa tarkastelluissa materiaaleissa oli erilaisia tehtävätyyppejä, joissa käytetään pelin, leikin ja draaman työtapoja sekä sovelletaan kokemuksellisen oppimisen malleja ja yhteistoiminnallisen oppimisen työtapoja. Materiaalien valossa erityisesti draamamenetelmää ja pelin elementtejä hyödynnetään runsaasti kieliopin opettamiseen peruskoulun yläluokilla.

Tutkimuksessa selvisi, että toiminnallisia harjoituksia ei käytetä tiedon dimensioilla menetelmätiedon ja metakognitiivisen tiedon opettamiseen, vaikka ne siihen sopisivatkin. Etenkin metakognitiiviseen tietoon kuuluvan itsetunte muksen harjoittamiseen, omien vahvuuksien ja heikkouksien analysointiin, toiminnalliset menetelmät soveltuisivat paljon reflektiota sisältävän luonteensa vuoksi mainiosti. Tämä voi kertoa toiminnallisen opetukseen liittyvistä asenteista: toiminnallisen opetuksen työtapoihin ja menetelmiin tai sille tyypillisiin oppimisstrategioihin ei haluta käyttää aikaa. Toiminnallisen opetuksen työta voista, menetelmistä ja oppimisstrategioista kun ei ole suoraa hyötyä vaikkapa kokeissa tai muissa oppimista mittaavissa yhteyksissä.

Tutkimuksessa analysoidut harjoitukset eivät kognitiiviselta vaativuudeltaan olleet kovin haastavia. Erityisesti kieliopin opettamiseen tarkoitettujen harjoitusten tulisi tavoitella ilmiöiden ja käsitteiden ymmärtämistä pelkän mekaani sen muistamisen tai ymmärtämisen sijaan, mikäli niillä tavoitellaan opetus suunnitelman mukaista oppimistavoitetta, kykyä ilmiöiden havainnointiin ja kä sitteelliseen ajatteluun. Kieliopin opettamiseen tarkoitetuissa harjoituksissa voi taiseen kuitenkin päästä tarkastelemaan kielioppikäsitteitä ja niiden suhteita, so veltamaan opittua ja analysoimaan, mikäli harjoituksen oppimistavoitteita olisi kuvattu ja havainnollistettu tehtävänannon yhteydessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kieliopin oppisisäl töjen niukka ja yleisluontoinen kuvaus hankaloitti tämän tutkimuksen tekemistä jonkin verran, kuten jo edellä mainitsin. Toisaalta on huomattava, että suoma lainen opetussuunnitelmajärjestelmä on luonteeltaan hierarkkinen: Opetushalli tuksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat ja koulut laativat omat opetussuunnitelmansa, joissa kieliopin opettamisen tavoitteet ja sisällöt voidaan määritellä halutulla tarkkuudella. Opetussuunnitelmaan on kautta aikojen kohdistunut paljon kritiikkiä, kuten tämän tutkimuksen luvussa 2 kävi ilmi. Opetussuunnitelmia on kritisoitu mm. liiasta teoreettisuudesta ja oppi laiden oppimisedellytysten unohtamisesta; voi olla, että opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisältöjen ja tavoitteiden niukka kuvaus kertoo juuri halusta antaa päätösvalta opetettavasta teoriasta ja oppilaiden resursseista parhaille asiantuntijoille, eli heitä opettaville opettajille kunnissa ja kouluissa.

Myös harjoitusten tehtävänannoissa oli tulkinnanvaraisuutta, ja joissain harjoituksissa ei välttämättä suoraan käynyt ilmi, millaista asiaa harjoituksessa tarkasteltiin tai millaisia asioita sen yhteydessä on hyvä huomioida. Joissakin tehtävissä oli mahdollista erehtyä tarkastelemaan useita kieliopin ilmiöitä, mikä saattoi tuottaa vaikeuksia opiskeltavan asian hahmottamiseen. Toisaalta toiminnalliset harjoitukset tehdään aina opettajan johdolla, joten opettaja pystyy tarvittaessa täsmentämään ja rajaamaan kutakin harjoitusta. Harjoitusten tehtävänantojen laatimisessa selkeys ja tarkka tehtäväkohtainen ohjeistus olisivat kuitenkin paikallaan. Mikäli harjoituksen oppisisältönä olevasta asiasta esiin otetaan vain tietty aspekti tai jokin keskeinen aspekti jää harjoituksessa huomiotta, olisi siitä hyvä mainita tehtävänannossa. Erityisesti opettajaa tukisivat oppimiskokonaisuuden reflektio-osuutta ohjaavat huomiot: millaisia asioita keskustelussa olisi hyvä nostaa esille ja tarjota tutkittavaksi. Toisaalta taas on huomattava, että toiminnallisiin harjoituksiin kuuluvat vapaus ja ennustettavuuden puute: toiminnallisen harjoituksen kulkua ei, kuten ei leikkiä tai elämääkään, pysty täysin käsikirjoittamaan.

Tämän tutkimuksen kautta nousee monia jatkotutkimusaiheita. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 edellyttää toiminnallisten menetelmien käyttöä perusopetuksessa, joten olisi tärkeää saada lisää tietoa siitä, miten ja mitä esimerkiksi toiminnallisessa kieliopin opetuksessa opitaan ja kuinka opittu on suhteessa opetussuunnitelmaan kirjattuihin oppimistavoitteisiin. Myös toiminnallisten menetelmien traditioista ja taustasta suhteessa toisiinsa olisi erittäin tärkeää saada jäsenneilyä, tutkimuspohjaista tietoa. Perusteltua olisi tietysti tutkia toiminnalliseen kieliopin opetukseen tai toiminnalliseen opetukseen yleensä liittyviä asenteita, sillä toiminnallisten menetelmien käyttöä perustellaan niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (ks. POPS 2014, 30) kuin opetusmenetelmistä käydyssä keskustelussakin (ks. Maunu, 2015) menetelmän motivoivuudella. Miten oppilaat kokevat toiminnallisen opetuksen? Muuttaako toiminnallinen kieliopin opetus oppilaiden asenteita kieliopin opiskelua kohtaan?

Tutkimuksessa tarkasteltiin toiminnalliseen kielitiedon opettamiseen tarkoitettuja harjoitusten oppimistavoitteita oppimistaksonomioiden kognitiivisen

haastavuuden dimension ja tiedon dimension valossa ja opetussuunnitelmiin kirjattujen kieliopin opettamisen tavoitteiden kautta. Tätä tarkastelumallia käyttäen olisi mielenkiintoista tutkia kaikkia, ei vain kieliopin opettamiseen tarkoitettuja, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan laadittujen oppimateriaalien toiminnallisia harjoituksia. Tutkimalla kaikkia materiaalien toiminnallisia tehtävänantoja saataisiin tärkeää tietoa paitsi siitä, miten toiminnallinen opetus käsitetään myös siitä, millaisten oppisisältöjen opettamiseen ja millaisin tavoittein opetussuunnitelman edellyttämiä toiminnallisia menetelmiä jatkossa Suomen peruskouluissa käytetään.

## Lähteet:

Aarnio, R., Kuohukoski, S., Matinlassi, E., & Tylli, A. (2014). Särmä 7. Helsinki: Otava.

Aarnio, R., Kuohukoski, S., Matinlassi, E., & Tylli, A. (2014). Särmä 7 harjoituksia. Helsinki: Otava.

Aarnio, R., Kuohukoski, S., Matinlassi, E., & Tylli, A. (2014). Särmä 8. Helsinki: Otava.

Aarnio, R., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. (2014). Särmä 8 harjoituksia. Helsinki: Otava.

Ahvenisto, I., van der Berg, M., Löfström, J., & Virta, A. (2013). Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika* 7, 40–55.

Alho, I., & Korhonen, R. (2007). Kielioppia kouluun – deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. Teoksessa S. Grünthal, & E. Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 88–106). Tietolipas 217. Helsinki: SKS.

Allern, T.-H. (2002). Myth and Metaxy, and Myth of 'Metaxis'. Teoksessa Rasmussen B., & Østern, A-L. (toim.) *Playing Between and Between. The IDEA Dialogues 2001*, 77–85.

Anderson, D., & Krathwhol, E. (2001). A Taxonomy for learning, teaching assessing: A revision of Blooms taxonomy of educational objectives. Essex: Pearson.

Asikainen, S. (2003). *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. Chicago: University of Illinois press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.

Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought. The intellectual background to dramatic education*. Toronto: Simon & Pierre.

van Eck, R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. *EDUCAUSE Review*, 41, 16–30.

Ermi, L., & Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of the gameplay experience: Analysing immersion. Teoksessa S. de Castell & J. Jenson (toim.), *Changing views: Worlds in play. Selected papers of the 2005 Digital Games Research Association's Second International Conference (DiGRA 2005)* (s. 15–27). Vancouver: Digital Interactive Games Research Association

Harjunen, E., & Korhonen, R. (2008). Äidinkielen kielioppi –sydämen asia. Teoksessa Garant, M., I. Helin, & H. Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008. (s. 125–151). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66.

Harmanen, M., & Siirainen, M. (2006). *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: ÄOL.

Heathcote, D. (1978). Excellence in teaching. Teoksessa Johnson, L., & O'Neill, C. (toim.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. (s. 90–102) Lontoo: Hutchinson.

Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Østern, P. Korhonen, & A. L. Østern (toim.), *Katarsis, draama, teatteri ja kasvat*us. (s.75–105). Jyväskylä: Atena.

Heikkinen, H. (2002). Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikkilisyys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens. A study of the play element in culture*. Lontoo: Routledge.

Jaakkola, M. (2011): Kognitiivisen kielentutkimuksen perusteet. *Virittäjä 1/2011*, 122–129.

Karlsson, F. (1975): Fennistiikan tieteenparadigmasta ja sen ohjausvaikutuksesta. *Virittäjä 1/1975*, 179–193.

Karvonen, K., Lottonen, S., & Ruuska, H. (2014). *Kärki 7*. Helsinki: Sanomapro.

Karvonen, K., Lottonen, S., & Ruuska, H. (2014). *Kärki 7 harjoituksia*. Helsinki: Sanomapro.

Karvonen, K., Lottonen, S., & Ruuska, H. (2014). *Kärki 7 opettajan opas*. Helsinki: Sanomapro.

Karvonen, K., Lottonen, S., & Ruuska, H. 2014. *Kärki 7 esitysmateriaali*. Helsinki: Sanomapro.

Kieli ja sen kielipit. Opetuksen suuntaviivoja. (1994). Opetusministeriön painatuskeskus, Helsinki.

Klopfer, S., Osterweil, S., & Salen, K. (2015). *Moving learning games Forward. The Education arcade*. Massachusetts Institute of Technology.



Luettu 1.3. 2016

Saatavissa:

[http://education.mit.edu/wpcontent/uploads/2015/01/MovingLearningGamesForward\\_EdArcade.pdf](http://education.mit.edu/wpcontent/uploads/2015/01/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf)

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Korpisaari, H. (2004). Behaviorismista konstruktivismiin – historian koulutuksen teoriapohja Suomessa. *Kasvatus 35/2*, 206–221.

Koskinen, I. (1988). Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. *Tutkimuksia 67*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Koskinen, I. (1990). "Kieliopin" paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa. *Tutkimuksia 90*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice 41/4*, 212–225.

Laakso, E. (2004). *Draamakokemusten äärellä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Leiwo, M. (1972). Kielitiede ja kielenopetus. Pekka Hirvonen(toim.), *Tätä mieltä kielenopetuksesta*. AFinLAN vuosikirja 1972. (s.12–20). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 5.

Maunu, Nina (2015). Draama + kielioppi = toiminnallista kielioppia? Teoksessa Helstola, M., & Ruohomäki, I.(toim.), *Ota minut tekemään*. ÄOL:n vuosikirja( s. 64–77). Helsinki: ÄOL.

Michael, D.,& Chen, S. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston: Course Technology / Cengage Learning.

Neelands, J. (1998). *Beginning Drama 11-14*. Lontoo: David Fulton Publishers.  
Luettu 1.3. 2016

Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44791/t031.pdf?sequence=1>

Oksanen, K. (2014). *Serious Game Design: Supporting Collaborative Learning and Investigating Learners' Experiences*.

Luettu 23.3. 2016

Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44791/t031.pdf?sequence=1>

Owens, A. & Barber, K. (1998). *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.

Owens, A. & Barber K. (2010). *Draamakompassi - prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Draamatyö, Helsinki.

Paukkunen, U. (2011). *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsijoina*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 97. Oulu: Oulun yliopisto.

POPS (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Painatuskeskus, Helsinki.

Rintala, P. (1999). Lauri Hakulinen kielenhuoltajana. *Virittäjä* 4/1999, 585–589.

Rintala, P. (1998). Kielikäsitys ja kielenohjailu. *Sananjalka* 40, 47–64.

Rättyä, K. (2015). Kielitiedon opettamisen uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen. Teoksessa Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia*. AFiNLAN vuosikirja 2015 (s. 187–207). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004): *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. Cambridge: The MIT Press.

Sinivuori, T., & Sinivuori P. (2007). *Esiripusta arvoihin, toiminnallinen draamakasvatus*. Keuruu: Otava.

Stenros, J. (2015). *Playfulness, Play, and Games: A Constructionist Ludology Approach*.

Luettu 23.3. 2016

Saatavissa:

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96986/978-951-44-9788-9.pdf?sequence=1>

Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges...– Om dramapædagogik og æstetik. Teoksessa: *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikelsamling 2*. (s. 136–182) Graasten: Teaterforlaget Drama.

Sweetser, P., & Wyeth, P. (2005). GameFlow: A model for evaluating player enjoyment in games. *ACM Computers in Entertainment*, 3 (3), 1–24.

Tikkanen, G. (2010). *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomi, J. ,& Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus .

Ulicsak, M. (2010). Games in Education: Serious Games. Futurelab.

Luettu: 1.4.2016

Saatavissa:

[http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Serious-Games\\_Review.pdf](http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Serious-Games_Review.pdf)

VISK = Auli Hakulinen, Maria Viikuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio, viitattu 1.3.2016.

Saatavissa:

<http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7

Østern, A.-L. ,& Heikkinen, H. (2001). The Aesthetic doubling. Teoksessa Rasmussen, B., Kjølner, T., Rasmusson V., & Heikkinen, H., (toim.) *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. (s.110–123) Oslo: IDEA publications.

Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki, P. (toim.), *Draaman tiet - Suomalainen näkökulma*. (s. 4–26). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Østern, A.-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa Grönholm, I. (toim.), *Ilmaisun monet kielet*. (s. 43–73). Opetushallitus, Helsinki.

## Liitteet

### LIITE 1

#### KAIKKI HARJOITUKSET JAETTUNA HARJOITUSTYYPPEIHIN

Lyhenteiden selitykset:

K= Kärki 7

I= Ilmassa on

S7= Särnä 7

S8= Särnä 8

AIKAMUOTODRAAMAT(I)	Lopetusharjoitus, tavoitteena reflektio
AIKAMUOTOPANTOMIIMI(I)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
CHICAGON MURHAT(I)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
DAAMATOIMINTAA PAREITTAIN(K)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
DELFIINIKOULUTUS(I)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
DRAAMATOIMINTAA: MININÄYTELMIÄ(K)	Lopetusharjoitus, tavoitteena reflektio
DRAAMATOIMINTAA: MITÄ MINÄ TEEN(K)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
ELÄVÄ NUKKE(I)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
ESITTÄKÄÄ VERBEJÄ(S7)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
EVOLUUTIO(I)	Lopetusharjoitus, tavoitteena reflektio
HUONONÄKÖINEN KUNINGAS(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
HYPPI-YLÖS-ALAS-ISTU(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
IHANA MINÄ(I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
ILMASSA ON!(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
ISTUT IKKUNAPAIKALLA JA HALUAT...(S8)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
JOO-PELI (I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
JUTTUTUPA(I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
KISU KIPPURAHÄNTÄ ETSII KOTIA(I)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
KOKEILE PARISI KANSSA TYYLIEN...(S8)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
KUUMA TUOLI(I)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
LAATIKKOLEIKKI (I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
LAATIKKOLEIKKI 2 (I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
LAIVANUPOTUS(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
LAUSEEKSI JÄRJESTY 1!(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
LAUSEEKSI JÄRJESTY 2!(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä

LAUSEENJÄSENKIM(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena keskittyminen ja rauhoittuminen
LAUSEENJÄSENLANKAKERÄ (I)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
LUE OHEINEN RUNO (S7)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
LUKEKAA ALLA OLEVA SARJAKUVA (S7)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
LUOKKA ON LASTATTU MODUKSILLA (I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
LUOKKAKOKOUS(I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
MAAILMAN PISIN VIRKE (I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
MIEKKAILUPELI(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
MIKÄ TEITÄ VAIVAA?(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
MITEN PYYTÄISIT KUPILLISTA KAHVIA(S8)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
MITÄ TIEDÄT YSTÄVÄSTÄNI(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
MODUKSET METSÄRETKELLÄ(I)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
MODUSMAAILMAT(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
MODUSPEILI(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
MODUSPOSTERIT(I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
MUOVAILE YHDYSSANA (I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
MUSIIKIN TAHTIIN(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
PRONOMINILEIKKI (K)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
MUUTA KIOSKILLA KÄYTY DIALOGI (S8)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena keskittyminen ja rauhoittuminen
MÄÄRÄILEVÄ MERIROSVO(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
NÄYTELKÄÄ ADJEKTIIVEJA PANTOMIIMINA (S7)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
OLEN PREDIKAATTI (I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
ONNENPYÖRÄ(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
P-JUMPPA (I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
PANTOMIIMIKILPAILU(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
PARAS MODUS VOITTAKOON(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
PIIRRÄ TÄMÄ (I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena keskittyminen ja rauhoittuminen
PISTETYÖSKENTELEY (I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
PYYKKIPOIKALEIKKI (I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
SAMAN SANALUOKAN PARI UUNISTA ULOS (I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely

SANALUOKKAPALLO(K)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
SANALUOKKATARINA (I)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
SEURAA JOHTAJAA (I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
SIJAMUOTOMUISTIPELI(I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
SIJAMUOTOSARJAKUVA(I)	Työskentelyharjoitus, yhteistoiminnallisuutta sisältävä
SIJAMUOTOSYÖTTÖ(I)	Lämmittelyharjoitus, sekatyypinen
SIJAMUOTOTARINAT MUOVAILUVAHASTA(I)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
TARKASTELKAA ALLA OLEVAA DIALOGIA (S8)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
TEHKÄÄ YHDESSÄ TARINA (S7)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
TULITIKKULEIKKI(I)	Lämmittelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
VARMAA JA EPÄVARMAA(I)	Lopetusharjoitus, tavoitteena reflektio
VERBIELOKUVAT(I)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
VERBIELOKUVAT(I)	Työskentelyharjoitus, draaman työtapoja hyödyntävä
VIRKKEIKSI JÄRJESTY! (I)	Työskentelyharjoitus, pelin elementtejä hyödyntävä
VÄRIT (I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
YHDYSSANA - JA ALKUKIRJAINJUMPPA(I)	Lämmittelyharjoitus, tavoitteena fyysinen lämmittely
YHDYSSANAPANTOMIIMI (I)	Lopetusharjoitus, tavoitteena reflektio