

KONSTRUKTIVISMI KAHDESSA YLÄKOULUN S2-OPPIKIRJASSA

Niina Kopsa & Sanna Loikkanen

Sivuainetutkielma suomen kieli

Kielten laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2010

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijät: Niina Kopsa & Sanna Loikkanen	
Otsake: Konstruktivismi kahdessa yläkoulun S2-oppikirjassa	
Aine: suomen kieli	Sivuainetutkielma
Vuosi: 2010	Sivumäärä: 61
<p>Sivuainetutkielmamme tarkoituksena on selvittää, miten konstruktivismi tulee esiin kahdessa ensisijaisesti yläkouluun tarkoitettussa S2-oppikirjassa: <i>SUOMI2 Minä ja arki</i> ja <i>Sisu 7 Suomea toisena kielenä</i>. Tutkimme työssämme sitä, millaisia tehtävätyyppejä kirjoissa käytetään, kuinka konstruktivismin mukainen oppimiskäsitys ilmenee oppikirjojen tehtävissä sekä selvitämme tarkemmin, millaisissa tehtävissä konstruktivismi tulee ilmi. Tämän lisäksi tarkastelemme, onko eri tehtävätyyppien välillä havaittavissa eroja niiden konstruktivistisuuden suhteen. Analysoimme valitsemiamme oppikirjoja ja selvitämme niiden välisiä eroja konstruktivismin näkökulmasta tarkasteltuna. Analyysimme ja pohdintamme kautta pyrimme löytämään selityksiä siihen, mistä mahdolliset erot kirjojen välillä johtuvat. Menetelmänä työssämme käytämme kirja-analyysia, mutta tutkielmamme sisältää myös kvantitatiivisia osia, jotka tukevat tekemiämme päätelmiä.</p> <p>Käsitlemme teoriaosassa pääasiallisesti konstruktivismia, mutta esittelemme lyhyesti myös toisen kielen oppimiseen liittyviä peruskäsitteitä sekä S2-tutkimuksen kehitystä. Näiden lisäksi esittelemme vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä S2-oppimäärän sisältöjä ja tavoitteita sekä tarkastelemme, millä tavoin konstruktivismi tulee esiin opetussuunnitelmassa.</p> <p>Kirja-analyysin perusteella voimme todeta kirjojen rakenteen, ja sitä kautta eri teemojen ja kielen osa-alueiden käsittelyn, kuten myös kirjojen kielitaitotason, vaikuttavan siihen, miten konstruktivismi tulee esiin kirjoissa ja kuinka sitä voidaan hyödyntää niiden tehtävissä. Vaikka analysoidut S2-oppikirjat ovat prosentuaalisesti tarkasteltuna yhtä konstruktivistisia, em. seikat ohjailevat sitä, millaisissa tehtävissä ja tehtävätyypeissä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia tehtäviä käytetään, mikä tekee kirjojen välille huomattaviakin eroja niiden konstruktivistisuuden suhteen. Myös kirjojen konstruktivististen tehtävien luokittelu eri tehtävätyyppeihin sekä kielioppitehtävien ja niissä käytettyjen tehtävätyyppien tarkasteleminen omana erillisenä ryhmänä mahdollisti kirjojen konstruktivistisuuden tarkemman analysoinnin, joka osoittaa kirjojen välillä olevia eroja niiden konstruktivistisuudessa.</p>	
Avainsanat: konstruktivismi, toisen kielen oppiminen, suomi toisena kielenä, oppikirjat, opetussuunnitelmat	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	
Muita tietoja:	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN	7
2.1 Kielen oppimisen keskeisiä käsitteitä	7
2.2 Toisen kielen oppimisen tutkimus.....	9
2.3 Suomi toisena kielenä -tutkimus.....	10
3 KONSTRUKTIVISMI	12
3.1 Tausta	12
3.2 Oppimiskäsitys	13
3.3 Konstruktivismi oppikirjoissa	17
3.4 Kieliopin opettaminen ja kielioppiharjoitukset konstruktivismin mukaan	18
4 OPETUSSUUNNITELMA JA KONSTRUKTIVISMI.....	21
4.1 Konstruktivismin ja opetussuunnitelman vertailu.....	21
4.2 Suomi toisena kielenä ja OPS	22
5 TUTKIMUKSEN MATERIAALI JA MENETELMÄT	25
5.1 Materiaalin ja menetelmän valinta	25
5.2 Sisu 7 Suomea toisena kielenä	26
5.3 SUOMI2 Minä ja arki	27
6 ANALYYSI	29
6.1 Oppikirjojen ja opetussuunnitelman vertailu	29
6.2 Tehtävien määrä kirjoissa.....	31
6.3 Kirjoissa esiintyvät tehtävätyypit	33
6.4 Kielioppitehtävät	36
6.5 Konstruktivistiset tehtävät.....	39
6.6 Konstruktivististen tehtävien suhde kielioppiin	47
6.7 Muut konstruktivistiset tehtävät suhteessa konstruktivistisiin kielioppitehtäviin.....	49
6.8 Pohdintaa kirjojen konstruktivistisuudesta.....	50

7 PÄÄTÄNTÖ	54
LÄHTEET	56
LIITTEET	59

1 JOHDANTO

Tulevina kielten opettajina olemme kiinnostuneita tutkimaan oppikirjojen taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä ja sitä, miten oppimiskäsitykset tulevat ilmi kirjoissa ja niiden tehtävissä. Näkemyksemme mukaan opettajan on tärkeä tuntea se teoreettinen näkemys kielestä, joka on oppimiskäsityksen, opetuksen ja opetusmateriaalin pohjana, jotta hän pystyy hyödyntämään oppimateriaalia mahdollisimman monipuolisesti ja tehokkaasti. Olemme tutkineet aihetta pro gradu -työssämme, jonka teimme Jyväskylän yliopiston kielten laitokselle ruotsin kieleen keväällä 2009. Tutkielmamme aiheena oli se, kuinka konstruktivismi tulee esiin 7. luokan B-ruotsin uusimmissa oppikirjoissa ja erityisesti niiden kielioppitehtävissä. Päätimme keskittyä työssämme vain konstruktivismiin, joka on uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) taustalla vaikuttava oppimiskäsitys. Valitsimme tämän aiheen, koska tulevina kielten opettajina olimme kiinnostuneita kielen oppimisesta ja erityisesti kieliopin oppimisesta.

Koska pro gradu -työmme tulokset olivat mielestämme niin mielenkiintoisia, halusimme jatkaa aiheesta myös suomen kielen sivuainetutkielmassamme. Tutkimuksemme kohteeksi valitsimme S2-opetuksen oppimateriaalin, koska aihe on meille vieraampi kuin äidinkielen opetus, minkä vuoksi halusimmekin tutustua S2-alaan tarkemmin. Sivuainetutkielmamme tavoitteena on selvittää, kuinka paljon ja millä tavalla konstruktivismi ja sen mukainen oppimiskäsitys näkyvät valitsemissamme S2-oppikirjojen tehtävissä. Hypoteesimme on, että konstruktivismi tulee esiin uusimmissa S2-oppikirjoissa ja niiden tehtävissä, koska konstruktivistinen oppimisenäkemys on yhteneväinen nykyisen opetussuunnitelman oppimisenäkemysten kanssa. Työmme tutkimuskysymykset ovat: 1) kuinka paljon konstruktivismi näkyy oppikirjojen tehtävissä, 2) millä tavalla konstruktivismi näkyy oppikirjojen tehtävissä ja 3) millaisissa tehtävissä konstruktivismi tulee ilmi.

Konstruktivismia on tutkittu oppimiskäsitysten yhteydessä (esim. Tynjälä 1999, Rauste-von Wright et al. 2003 ja Harjanne 2006), mutta vain vähän kielten oppimisen näkökulmasta. Konstruktivismia on toki käytetty viitekehyksenä tutkittaessa mm. matematiikkaa, biologiaa ja musiikkia, ja sitä on sovellettu mm. oppimisympäristön, motivaation, oppijan roolin ja ongelmanratkaisun tutkimuksen yhteydessä. S2 -alasta ja sen tutkimuksesta, etenkin S2-opetuksesta ja -oppimisesta, on puolestaan kirjoitettu melko paljon (ks. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/fennicum/s2/s2/index_html). Näiden

lisäksi S2-oppimateriaaleja on myös tutkittu jonkin verran, mutta ei kuitenkaan yhdessä konstruktivismin kanssa. S2-oppimateriaaleja ovat tutkineet mm. Löfberg (1992), Tarvainen (2001) ja Kesti (2005).

Lähteinä käytämme teoriaosassa pääasiallisesti Anna-Inkeri Hentusen (2003) teosta *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kielten opettajille*, joka perustuu hänen saksankieliseen tohtorinväitöskirjaansa (2002) *Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht: Aktionsforschung an der gymnasialen Oberstufe Lappeenrannan Lyseon lukio 1998–2001*. Toinen konstruktivismia käsittelevä lähde meidän on Irene Kristiansenin (1998) *Tehokkaita oppimisstrategioita esimerkkinä kielet*, joka esittelee kattavasti mm. skeema- ja elaborointiteoriat. Toisen kielen oppimisen termien ja tutkimuksen esittelyn yhteydessä käytämme mm. Vibergin (1987) ja Sajavaaran (1999) teoksia. Tutkimusosassa lähteinämme ovat luonnollisesti analysoitavat oppikirjat, jotka ovat *SUOMI2 Minä ja arki* (Otava, 2007) ja *Sisu 7 Suomea toisena kielenä* (Tammi, 2004) sekä näiden lisäksi hyödynnämme *SUOMI2 Minä ja arki*-kirjan opettajan opasta. Käytämme työmme tutkimusosassa tutkimusmenetelmänä kirja-analyysia, joka sisältää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia piirteitä. Kvalitatiivisuus tarkoittaa analyysissämme sitä, että jaottelemme oppikirjojen tehtävät eri tehtävätyyppien mukaan sekä määrittelemme tarkemmin ne piirteet, jotka tekevät tehtävästä konstruktivistisen. Kvantitatiivisuus tulee esiin siinä, että laskemme analyysiamme varten kirjoissa olevat tehtävät ja esitämme tulokset prosenttilukujen muodossa.

Tutkielman teoriaosassa käsittelemme pääasiallisesti konstruktivismia; selvitämme, mitä konstruktivistisella oppimiskäsityksellä tarkoitetaan ja mitkä ovat sen pääperiaatteet. Lisäksi esittelemme työssämme, kuinka konstruktivismi voi tulla ilmi oppikirjoissa sekä selvitämme, millaisia ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset tehtävät, erityisesti kielioppitehtävät. Konstruktivismiin lisäksi käsittelemme lyhyesti toisen kielen oppimiseen liittyviä peruskäsitteitä ja toisen kielen oppimisen tutkimusta ja sen kehitystä. Esittelemme myös suomi toisena kielenä -tutkimuksen kehitystä pääpiirteittäin. Teoriaosan lopussa kirjoitamme siitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään suomi toisena kielenä -oppimäärä, ja esittelemme S2-opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Edellisten lisäksi käsittelemme opetussuunnitelman perusteiden yleistä oppimiskäsitystä, jonka voidaan katsoa pohjautuvan konstruktivismiin, vaikka termiä konstruktivismi ei suoraan mainita opetussuunnitelmassa.

2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN

2.1 Kielen oppimisen keskeisiä käsitteitä

Viberg (1987, 9) toteaa, että käsitteellä *ensikieli* viitataan siihen kieleen, jonka lapsi oppii ennen mitään muuta kieltä. Lapsella voi olla joko yksi tai useampi ensikieli sen mukaan, millaisessa ympäristössä hän varttuu, esim. jos lapsen vanhemmilla on eri äidinkielet, voi lapsi oppia rinnakkain kaksi kieltä, joista molemmat ovat hänelle ensikieliä. (Viberg 1987, 9.) Teoksessa *Saako olla suomea?* (2006, 12) äidinkieli määritellään neljän eri kriteerien avulla: 1) järjestyskriteeri, 2) taitokriteeri, 3) määräkriteeri ja 4) identiteettikriteeri. Järjestyskriteerillä tarkoitetaan ensimmäisenä opittua kieltä, taitokriteerillä parhaiten hallittua kieltä, määräkriteerillä eniten käytettyä kieltä ja identiteettikriteerillä puolestaan sellaista kieltä, jonka puhuja kokee äidinkielekseen. Yllä mainitut kriteerit eivät ole toisensa poissulkevia, vaan usein kaikki toteutuvat yhden kielen kohdalla, vaikkakaan ei aina. (Saako olla suomea? 2006, 12.)

Sajavaara (1999, 75) esittää, että käsitteet *toinen kieli* ja *vieras kieli* liittyvät läheisesti ensikielen käsitteeseen, mutta on erilaisia näkökulmia siitä, mitä nämä käsitteet käytännössä tarkoittavat. Eräät tutkijat käyttävät termiä *toinen kieli* viittamaan kaikkiin niihin kieliin, jotka opitaan ensikielen jälkeen riippumatta siitä ympäristöstä, jossa ne opitaan. Toiset tutkijat puolestaan käsittävän toisen kielen olevan vain sellainen kieli, jota puhutaan oppijan ympäristössä, jolloin vieraita kieliä ovat ne, jotka eivät kuulu oppijan luonnolliseen ympäristöön. (Sajavaara 1999,75.) Esim. Suomessa voidaan ruotsin kielen katsoa olevan joko toinen tai vieras kieli alueella puhuttavan kielen perusteella, kun taas venäjä ja saksa ovat lähes aina vieraita kieliä. Suomessa maahanmuuttajaoppilaille suomi on yleensä toinen kieli, josta käytetään yleisesti lyhennettä S2.

Joskus käsitteitä *oppiminen* ja *omaksuminen* käytetään rinnakkain viittamaan ihmisen kielen kehitykseen, mutta yleensä oppimisen nähdään vaativan jossakin määrin formaalia opetusta. Oppiminen on tietoinen prosessi, joka on usein suunniteltu ja systemaattinen (esim. kielenopetus koulussa). Omaksumisella puolestaan tarkoitetaan sitä, että kieli opitaan siinä ympäristössä, jossa sitä puhutaan. Tällöin kieltä opitaan vuorovaikutustilanteissa, mikä tarkoittaa sitä, että omaksuminen on tiedostamatonta ja jäsentymätöntä. (Yule 1996, 191; Sajavaara 1999, 75; Mitchell & Myles 2004, 6.) Jotkut tutkijat liittävät oppimisen ja

omaksutuksen vieraan kielen ja toisen kielen käsitteisiin. Tällä he tarkoittavat sitä, että vieras kieli opitaan ja toinen kieli omaksutaan. (Latomaa & Tuomela 1993, 239.) Tässä työssä käytämme käsitettä oppiminen, mutta emme tee jyrkkää eroa oppimisen ja omaksutuksen välillä.

Vibergin (1987, 9–11) mukaan *toisen kielen oppimisella* tarkoitetaan kielen oppimista vasta sen jälkeen, kun oppija on omaksunut yhden tai useamman kielen. Tällä voidaan tarkoittaa toisen, kolmannen tai myöhempien kielten oppimista. Käsite toisen kielen oppiminen sisältää sekä toisen että vieraan kielen oppimisen. (Viberg 1987, 9–11.) Esim. ruotsin oppiminen Suomessa (toinen kieli) ja englannin oppiminen Suomessa (vieras kieli) ovat molemmat tulosta toisen kielen oppimisesta. Sigurd ja Håkansson (2007, 150) korostavat, että lapsella ei ole havaittavissa suuria eroja kahden yhtä aikaa opitun kielen välisessä kehityksessä, mutta ensikielen kehityksen jälkeen alkava toisen kielen oppiminen eroaa monella tapaa ensikielen oppimisesta. Ensikieli kehittyy yhtä aikaa lapsen kognitiivisen kehityksen kanssa, kun taas toisen kielen oppija on jo saavuttanut tietyn kognitiivisen kypsyystason, ja hänelle on vakiintunut kieli. Lisäksi toisen kielen oppijan on vaikea saavuttaa toisessa kielessään sama kielellinen taso kuin ensikielen oppijalla on. (Sigurd & Håkansson 2007, 150.)

Vibergin (1987, 9–11) mukaan toisen kielen oppiminen on joko *muodollista*, *osittain muodollista* tai *luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaa* kielen oppimista sen perusteella, milloin ja kuinka kieli opitaan. Muodollisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että oppiminen on ohjattua ja se tapahtuu opetuksen avulla kohdekielisen ympäristön ulkopuolella. Osittain muodollinen ja muodollinen oppiminen muistuttavat toisiaan sillä erotuksella, että osittain muodollinen oppiminen tapahtuu kohdekielisessä ympäristössä. Luonnollisessa ympäristössä tapahtuva oppiminen puolestaan on vapaata ja ohjaamatonta, ja se tapahtuu aina kohdekielisessä ympäristössä, ts. ilman opetusta. (Viberg 1987, 9–11.) Esim. suomalaiset oppilaat oppivat ruotsin kieltä koulussa asuessaan suomenkielisellä alueella (muodollinen oppiminen), suomalaiset oppilaat oppivat ruotsin kieltä koulussa asuessaan ruotsinkielisellä alueella (osittain muodollinen oppiminen) tai suomalaiset lapset oppivat ruotsin kieltä asuessaan ruotsinkielisellä alueella (luonnollisessa ympäristössä tapahtuva oppiminen). Sajavaara (1999, 75) kuitenkin toteaa, että raja muodollisen ja luonnollisessa ympäristössä tapahtuvan oppimisen välillä ei ole selkeä: muodollisessa oppimistilanteessa on mahdollista omaksua kieltä, ja luonnollisessa ympäristössä oppija saa aina jossain määrin kielen ohjausta (Sajavaara 1999, 75).

Ekerot (1995, 16–17) tähdentää, että uuden kielen oppiminen merkitsee erilaisten taitojen kehittymistä. Esimerkiksi taito ymmärtää kielen sääntöjä tarkoittaa sitä, että yksilölle muodostuu kuva siitä, millaisten yleisten periaatteiden kautta kieli on rakentunut. Sääntöjen ymmärtämisen taito on ensikielen oppimisen yhteydessä tiedostamatonta, eli lapsi oppii kielen ja hallitsee sen säännöt ilman, että hän kiinnittää huomiota kielioppiin. Toista kieltä oppiessaan voi oppija olla tietoinen kielen säännöistä sen takia, että hän yleensä saa jossain määrin muodollista opetusta, vaikka suuri osa toisenkin kielen säännöistä opitaan tiedostamattomasti. Sekä ensikielen että toisen kielen oppimisen yhteydessä oppija paneutuu löytämään ja omaksumaan kielen sääntöjä, jotka voivat tarkoittaa kaikenlaisia kielessä esiintyviä säännönmukaisuuksia. (Ekerot 1995, 16–17.)

2.2 Toisen kielen oppimisen tutkimus

Ensikielen oppimisen ympärillä tapahtunut tutkimus on vaikuttanut siihen, että toisen kielen oppimisen tutkimus on alkanut kehittyä. Erilaiset trendit, jotka ovat olleet ajankohtaisia yleisessä kielitieteessä ja kielipedagogiikassa, ovat luonnollisesti vaikuttaneet myös toisen kielen oppimisen tutkimukseen: erityisesti Chomskyn teoriolla ensikielen oppimisesta on ollut merkitystä toisen kielen oppimisen ja opettamisen näkemyksiin. Ennen kuin tutkimus toisen kielen oppimisen ympärillä oikeastaan alkoi, oltiin sitä mieltä, että aiemmin opitut kielet vaikuttavat myöhempiin kieliin. 1970-luvun vaiheilla toisen kielen oppimisen tutkimus kuitenkin virkistyi, ja äidinkielen vaikutus toisen kielen oppimiseen kiellettiin lähes täysin. Oppijan oman kielikyvyn merkitys myönnettiin ja alettiin analysoida oppijan kielellistä tuottamista, sekä siinä esiintyviä virheitä että oikeita muotoja. Tutkijat olivat siis kiinnostuneita oppijan kielen rakenteesta, variaatiosta ja sen kehittymisen ehdoista. (Sajavaara 1999, 76–77; Hammarberg 2004, 25, 27; Sigurd & Håkansson 2007, 151.)

Hammarberg (2004, 25, 27) ehdottaa Selinkeria ja Corderia toisen kielen oppimisen tutkimuksen perustajiksi, sillä Selinker on mm. lanseerannut käsitteet *välikieli* (*interlanguage*) ja *oppijakieli* (*learner language*), joita käytetään kuvaamaan oppijan toista kieltä omana järjestelmänään sekä oppijan kehittymistä tässä järjestelmässä. Tämän järjestelmän kanssa samanaikaisia tutkimusalueita olivat kommunikatiivinen kompetenssi ja se, kuinka oppijan eri kielet vaikuttavat toisiinsa. Tämän toisen kielen oppimisen tutkimuksen ensimmäisen vaiheen voidaan sanoa jatkuneen noin 1980-luvun alkuun, ja sen tuloksena syntyi peruskäsitys siitä,

mikä lasketaan kuuluvaksi toiseen kieleen ja toisen kielen oppimiseen. (Sajavaara 1999, 76–77; Hammarberg 2004, 25, 27; Sigurd & Håkansson 2007, 151.)

Mitchellin ja Mylesin (2004, 50) mukaan toisen kielen oppimisen ympärillä tapahtuva tutkimus muuttui itsenäiseksi tutkimusalueeksi suunnilleen 1980-luvun puolivälissä, jolloin sille olivat muodostuneet omat tutkimusohjelmat, ja niihin kuuluvat teoreettiset suuntaukset ja menetelmät (Mitchell & Myles 2004, 50). Teorianmuodostuksen tavoitteena on ollut erityisesti kieliopillisen kehityksen kuvaaminen, ja teorit ryhmitellään tavallisesti sen mukaan, millainen näkökulma niillä on kielen oppimiseen. Toisen kielen oppimisen keskeisimmät teoreettiset suuntaukset voidaan ryhmitellä eri tavoin. Sajavaara (1999, 84) käyttää artikkelissaan Larsen-Freemanin ja Longin tapaa jakaa teorit kolmeen ryhmään; 1) *nativistiset*, 2) *sosiaaliset* ja 3) *interaktiiviset*. Nativistiset teorit perustuvat ihmisen synnynnäiseen kielenoppimiskykyyn, sosiaaliset teorit painottavat ympäristön vaikutusta kielenoppimiseen ja interaktiiviset teorit nostavat esiin ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Toisen kielen oppimista käsitteleviä teoreettisia suuntauksia voidaan tarkastella myös *generatiivisesta*, *interaktiivisesta* tai *kognitiivisesta* näkökulmasta. Generatiivisessa näkökulmassa on kyse siitä, missä määrin ja kuinka laaja pääsy toisen kielen oppijalla on universaaliin kielioppiin, kun interaktiiviset suuntaukset puolestaan painottavat ymmärrettävän syötöksen ja oppijan vuorovaikutuksen merkitystä. Kognitiivinen näkemys taas keskittyy oppijan kielen omaksumisen ja kielenkäytön taustalla piileviin prosesseihin. (Sajavaara 1999, 84; Hammarberg 2004, 52; Sigurd & Håkansson 2007, 151, 154.)

2.3 Suomi toisena kielenä -tutkimus

S2- ja suomi vieraana kielenä tutkimuksen alku on Martinin mukaan ollut haparoivaa eikä kovinkaan systemaattista, mitä kuvaa osittain se, että tutkimusta on tehty siellä, missä on ollut tarvetta tutkimukselle tai missä on ollut sopiva tilaisuus tehdä tutkimusta. Lisäksi tutkimuksen aikakausi on vaikuttanut siihen, mitä kielestä on tutkittu ja miten aihetta on tutkittu. (Martin 1999, 175–176.) S2-alan tutkimuksessa on keskitytty vähiten luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaan kielen oppimiseen, pienten lasten kielen omaksumiseen sekä pitkäaikaistutkimusten tekemiseen. Kuten muussakin toisen kielen oppimisen tutkimuksessa, myös S2-alalla on lähdetty liikkeelle oppijan kielessä esiintyvien virheiden tutkimuksesta. Tämän vaiheen avulla on pystytty määrittelemään S2-tutkimukselle tutkimuskysymyksiä ja

ongelma-alueita. Usein S2-alalla on tutkittu myös oppimisympäristöä ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta etenkin keskusteluanalyysin metodien avulla. Tämän lisäksi tutkimuksen kohteina ovat olleet mm. vuorovaikutus, koodinvaihto ja monikieliset kontekstit. S2-tutkimuksen puitteissa on tarkasteltu myös sitä, mikä on yleistä ja tärkeää oppijalle. Tämän lisäksi uusi tutkimus on nostanut esiin kysymyksen siitä, mitkä ovat oppijan tarpeet ja näkemykset suomen kielen rakenteesta ja variaatiosta. (Martin 2007, 63–86.)

Suomen kielen taivutuksen oppimisella ja opettamisella on ollut vahva asema S2-tutkimuksesta ja -opetuksesta käytävässä keskustelussa muiden kielen osa-alueiden kustannuksella. Tähän vaikuttanee se, että morfologia on hyvin keskeinen piirre suomen kielessä. Morfologiaan liittyy kiinteästi myös syntaksi, ja näitä kahta tarkastellaankin usein yhdessä (morfosyntaksi). Perinteisesti aihetta on tutkittu pääasiallisesti kirjallisista tuotoksista, mutta myöhemmin tutkimuksissa on käytetty myös suullista aineistoa. Sen lisäksi, että aineisto on muuttunut kirjallisesta suulliseksi, on toinen muutos ollut siirtyminen pitkäaikaistutkimuksiin. Myös kielen oppijan tuotosten ymmärrettävyyteen liittyvä tutkimus on ollut mukana S2-alan tutkimuksessa melko varhaisista vaiheista alkaen. Tutkimusten yhteydessä on noussut esiin mm. seuraavia seikkoja: vastaanottajalla on suuri rooli mitattaessa oppijan tuotosten ymmärrettävyyttä ja muiden kuin kieliopillisten seikkojen vaikutus on merkittävä kommunikaation onnistumisessa. Myös kommunikaatiostrategioita on tutkittu S2-tutkimuksen yhteydessä. (Aalto, Latomaa & Suni 1997, 533–534, 540–541.)

Kielten oppimisen tutkimusta ei voida erottaa kielten opettamisen tutkimuksesta ja kehittämisestä. S2-tutkimuksessa tämä näkyy siinä, että suuri osa S2-alan tutkijoista joko opettaa tai on opettanut suomea toisena kielenä, mikä luo kiinteän yhteyden S2-opetuksen ja tutkimuksen välille. Koska kyseessä on soveltavan kielentutkimuksen ala, ovat tutkimuskysymysten asettelun lähtökohtana usein arkitodellisuudessa ilmenevät haasteet, joihin halutaan tutkimuksen avulla saada vastauksia. Suomi toisena kielenä -tutkimuksen tavoitteet ovat usein ainakin osittain käytäntölähtöisiä, mikä vaikuttaa siihen, mitä kielestä tutkitaan. Niin oppijat kuin opettajat tarvitsevat tietoa siitä, mistä kielessä on kysymys aina kielen rakenteesta kielen käyttöön. Jotta tutkimustieto muuttuisi opetettavaksi tiedoksi, tarvitaan Martinin (1999) mukaan juuri tiivistä yhteistyötä opettajien ja tutkijoiden välillä. Fennistiikan alalla tehty tutkimus ja alan kehityslinjat ovat osaltaan vaikuttaneet ja vaikuttanevat myös tulevaisuudessa S2-alaan ja alalla tehtävään tutkimukseen. Tämän lisäksi myös toisen kielen oppimisen kansainvälisillä suuntauksilla on vaikutusta S2-alaan Suomessa,

ja tutkimus keskittyy yhteisiin toisen kielen oppimista koskeviin haasteisiin. Tämä lisännee yhteistyötä muiden kielen tutkijoiden sekä suomen kieltä muualla tutkivien kanssa, mikä onkin kuvaavaa S2-tutkimukselle, jota yhdessä tekeminen on vahvasti leimannut. (Martin 1999, 164–166, 175.)

3 KONSTRUKTIVISMI

3.1 Tausta

Konstruktivismi ei ole itsenäinen pedagoginen teoria, vaan sitä voidaan pitää teoriana oppimisesta. (Rauste-von Wright et al. 2003, 62). Kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimisenäkemyksen määrittelyä ja niiden välisen eron tekemistä voidaan pitää ongelmallisena, sillä konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu suuressa määrin kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Joissakin yhteyksissä käytetään myös termiä *kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys*. Konstruktivistinen oppimiskäsitys kuitenkin kuvaa ja huomioi kognitiivista oppimiskäsitystä selkeämmin oppijan motivaation, tunteet ja arvot sekä pyrkii selittämään niiden vaikutusta tiedon rakentumiseen sen sijaan, että keskittyttäisiin ainoastaan kognitiivisiin prosesseihin, kuten kognitiivinen oppimiskäsitys lähestyy oppimista. Konstruktivistista oppimiskäsitystä voidaan näin ollen pitää kognitiivista oppimiskäsitystä laaja-alaisempana tapana tarkastella yksilön oppimista. (Kristiansen 1998, 20, 23–24; Harjanne 2006, 122.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys poikkeaa huomattavasti tavanomaisesta ajattelutavasta, siitä, millaisena tapahtumana oppimista pidetään. Historiallisesti tarkasteltuna konstruktivismi on suhteellisen uusi oppimiskäsitys, mutta sen juuret ulottuvat pitkälle historiaan. Kognitiivisen psykologian läpimurto 1960-luvulla antoi ratkaisevan sysäyksen konstruktivismin kehitykselle, ja konstruktivistinen oppimisenäkemyks on hallinnut kouluopetuksesta ja oppimisesta käytävää keskustelua Suomessa 1990-luvulta alkaen. (Rauste-von Wright et al. 2003, 200; Harjanne 2006, 121.)

Rauste-von Wright et al (2003, 154–156, 158) esittävät teoksessaan, että Immanuel Kantin filosofialla on ollut suuri vaikutus konstruktivismin kehittymiseen. Nykyajan konstruktivismi jakaakin Kantin käsityksen siitä, että empiiriset ja abstraktit taidot ja tiedot liittyvät läheisesti toisiinsa. Lisäksi vastaavanlaisia ajatuksia esittivät tutkijat J. Dewey ja G. H. Mead 1800-luvun loppupuolella. Edellä mainittujen tutkijoiden katsotaan vaikuttaneen konstruktivistisen

oppimisteorian kehittymiseen ja siihen, millaiseksi oppimiskäsitys on muodostunut. Deweyn näkemyksen mukaan ongelmanratkaisu on olennaista oppimiselle ja oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppija itse keksii ongelman, jonka hän haluaa ratkaista. Oppijan aktiivisuudella, erityisesti hänen aktiivisella tiedonhankinnallaan, on suuri merkitys oppimiselle. Opettamisen kautta tapahtuvan oppimisen ollessa kyseessä, on tärkeää, että opetus liitetään oppijan arkeen. Mead puolestaan korosti oppijan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Hänen mukaansa yksilön toiminta on tavoitteellista, ja jotta oppija saavuttaisi päämääränsä, vaaditaan oppijan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Edellisten lisäksi eräs konstruktivismin puolestapuhuja oli 1900-luvulla vaikuttanut sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget. Hän oli kiinnostunut selvittämään ajattelun syntyä ja kehittymistä. Piaget'n katsotaan seuraajiansa ja vastustajiensa myötä vaikuttaneen vahvasti ihmisen kehitystä ja oppimista käsittelevään tutkimukseen. (Rauste-von Wright et al. 2003, 154–156, 158; Harjanne 2006, 121.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys voidaan jakaa erilaisiin suuntauksiin, joita ovat *yksilökeskeinen* (ns. *radikaali*) ja *sosiokonstruktivistinen* lähestymistapa oppimiseen. Perustava ero näiden kahden välillä on se, että ensimmäinen painottaa yksilön roolia tiedon rakentajana, kun taas jälkimmäisen lähestymistavan mukaan tieto rakentuu sosiaalisissa tilanteissa. On myös teorioita, jotka pyrkivät yhdistämään nämä kaksi näkemystä konstruktivismista. Tynjälä (1999, 53) nostaa esiin Cobbsin ja Yackelsin käyttämän käsitteen *interaktionismi*, jonka mukaan yksilökeskeistä ja sosiokonstruktivistista lähestymistapaa ei nähdä toistensa vastakohtina, vaan niiden katsotaan täydentävän toisiaan. (Tynjälä 1999, 53; Harjanne 2006, 123.) Emme tee tässä työssä erottelua näiden kahden suuntauksen välillä, sillä lähteinä käyttämissämme Kristiansenin (1998) ja Hentusen (2003) teoksissa ei erotella yksilöllistä ja sosiokonstruktivistista lähestymistapaa toisistaan.

3.2 Oppimiskäsitys

Kognitiivisen oppimiskäsityksen tavoin konstruktivismin mukaan ihminen on luonteeltaan aktiivinen ja tavoitteellinen. Oppiminen nähdään oppijan kognitiivisten toimintojen ja sisäisten prosessien sivutuotteena ja sitä pidetään oppijan oman aktiivisuuden tuloksena, mikä tarkoittaa sitä, että oppija itse hankkii, työstää ja rakentaa tietoa. Oppimista ohjaavat aikaisemmat *skeemat*, jotka liittyvät ko. oppimisen kohteena olevaan asiaan tai aiheeseen.

Tämä tarkoittaa sitä, että oppija oppii liittämään uutta tietoa aikaisemmin oppimaansa. Oppiminen perustuu jo olemassa olevan tiedon täydentämiseen ja työstämiseen tai joissakin tapauksissa aikaisemmin opitun ja omaksutun tiedon hylkäämiseen. Tämän takia oppiminen ei voi olla valmiiksi työstetyn tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle. (Kristiansen 1998, 20–21, 23; Hentunen 2003, 6.)

Skeemateoria on kehittynyt vuosien saatossa, ja konstruktivismiin käsitteen on liittännyt mm. Kristiansen (esim. 1998), jonka näkemyksen mukaan oppiminen tarkoittaa olemassa olevien skeemojen kontrollointia ja täydentämistä sekä uusien skeemojen muodostamista. Tämä merkitsee sitä, että uusi oppijan aikaisempaan skeemaan sopiva tieto varastoituu muistiin, kun taas skeemoihin sopimaton tieto häviää. Skeemarakenteet sisältävät vain sellaisia elementtejä, jotka ovat osa jotakin oppijan skeemaa. Jokaisella oppijalla on omat skeemarakenteensa, jotka ohjaavat sitä, kuinka hän käsittelee uutta tietoa, mikä johtaa siihen, että eri oppijat ymmärtävät saman asian eri tavoin. Tehokkaan oppimisen voidaan katsoa tarkoittavan sitä, että skeemoja täydennetään hierarkkiseksi järjestelmiksi, mikä vastaa eräänlaista skeemojen välistä tai sisäistä tärkeysjärjestystä. Skeemoja on erilaisia, esim. esine-, henkilö-, tilanne-, sekä tapahtumaskeemat, ja lisäksi yleisemmät skeemat sisältävät suppeampia alaskeemoja. Kokemusten myötä oppijalle syntyy uusia skeemoja, jotka liittyvät osaksi hänen skeemarakenteitaan. Oppijan skeemat eivät välttämättä ole totuudenmukaisia, esim. jos opetus on välittänyt virheellistä tietoa oppijalle, hän rakentaa virheellisen skeeman, jota ei ole helppo korjata. (Kristiansen 1998, 26–30.)

Skeemat ovat sisällöltään yleisiä, kun taas *skriptit* sisältävät tarkempaa tietoa. Skripti on eräänlainen tapahtuma- ja kokemusskeema, joka koostuu toistuvista tapahtumasarjoista. Näillä tapahtumilla on kausaalinen ja kronologinen yhteys toisiinsa, ja niillä on aina tietty tavoite. Useat tutkijat käyttävät käsitettä skripti viitatessaan dynaamiseen tietoon eri tapahtumista, kun skeemoilla he puolestaan tarkoittavat staattisempaa tietoa, esim. käsitystä *syömisestä* tapahtumana pidetään skeemana, mutta käsitystä *ravintolassa syömisestä* pidetään skriptinä. Kaikilla ihmisillä on suuri määrä skriptejä eri tilanteita ja tapahtumia varten. Ilman niitä yksilö ei voisi toimia tilanteen edellyttämällä tavalla, tai hän ei pystyisi ennakoimaan toisten ihmisten käyttäytymistä eri tilanteissa. (Kristiansen 1998, 27–28, 204; Harjanne 2006, 126.)

Toinen konstruktivismiin yhdistettävä teoria koskee *elaborointia*, joka liittyy läheisesti skeemateoriaan. Käsitteellä elaborointi tarkoitetaan sitä, että oppija itse työstää ja soveltaa uutta tietoa. Elaboroinnin kautta oppija rakentaa itselleen useita vaihtoehtoisia tapoja etsiä tietoa muististaan: jos jokin tapa ei toimi, on hänellä käytettävissään muita vaihtoehtoja. (Kristiansen 1998, 32–33; Harjanne 2006, 128–129.) Kristiansen (1998, 34) esittelee termin *omaehtoinen elaborointi*, jolla hän tarkoittaa oppijan asettamista tietoisesti sellaiseen tilanteeseen, jossa oppija joutuu koko ajan hyödyntämään aikaisempaa tietoaan samalla, kun hän oppii uutta tai kertaa jo aikaisemmin oppimaansa. Kielten opiskelun yhteydessä tämä tarkoittaa esim. sitä, että oppijan tulee käyttää uutta sanaa tai rakennetta omissa viestinnällisissä tilanteissaan. Tämä johtaa uuden tiedon liittämiseen oppijan sisäisiin semanttisiin rakenteisiin, mikä on elaborointiteorian mukaan tärkeää, jotta oppija voisi saavuttaa vuorovaikutusvalmiuksia. Oppija ei voi automaattisesti hyödyntää oppimaansa kaikissa konteksteissa, mutta omaehtoinen elaborointi luo tähän edellytykset. (Kristiansen 1998, 34.)

Konstruktivismiin mukaan tieto rakentuu sosiaalisissa tilanteissa, minkä kognitiivinen oppimiskäsitys jättää huomioimatta. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä nähdään, että oppiminen on aina sidoksissa johonkin kontekstiin tai tilanteeseen ja että oppiminen on vuorovaikutustapahtuma opettajan ja oppijan tai eri oppijoiden välillä. Sosiaalisessa kontekstissa oppijan ajatteluprosesseista tulee konkreettisia, mikä mahdollistaa sen, että hän voi reflektoida niitä sekä itsenäisesti että yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Tästä syystä opetuksessa käytetään yhteistoiminnallisia menetelmiä, kuten ryhmä- ja parityöskentelyä, jotka kehittävät oppilaan ajattelua ja viestinnällisiä ja vuorovaikutuksellisia valmiuksia. Ryhmätyössä painotetaan myös sosiaalisen tuen ja jaetun vastuun merkitystä. Näillä opetusmenetelmillä onkin sekä sosiaalinen että akateeminen merkitys oppijan kannalta. (Kristiansen 1998, 21, 23; Hentunen 2003, 6, 34–35; Rauste-von Wright et. al 2003, 170–171.)

Konstruktivismiin mukaan on olennaista, että oppija ymmärtää sen, mitä hän opettelemassa. Yksittäiset faktat eivät ole oppimisen kannalta merkityksellisiä, mutta sen sijaan niistä muodostuvat tietorakenteet ovat. (Rauste-von Wright et. al 2003, 165.) Jos oppija altistuu ainoastaan valmiiksi työstetylle tiedolle, hän ei voi painaa sitä mieleensä, mutta vastaavasti oppijan ollessa aktiivinen oppimistilanteessa ja käsitellessään itse oppimisen kohteena olevaa asiaa, hän omaksuu ja pystyy soveltamaan sitä uusissa tilanteissa. Oppijan oma aktiivisuus

vaikuttaa siihen, miten paljon hän oppii. Pelkät oppimistulokset eivät kuitenkaan ole tärkeitä, vaan oppijan tulee myös kehittää metakognitiivisia taitojaan ja valmiuksiaan, ts. hänen tulee osata ohjailla, suunnitella ja arvioida ajatus- ja käsittelyprosessejaan. Oppijan on tärkeää tuntea oppimisessa ja ongelmanratkaisussa käyttämiään strategioita, kun hän omaksuu uutta tietoa ja uusia taitoja, sillä myös valituilla strategioilla on merkitystä sille, mitä ja miten paljon hän oppii. Oppija rakentaa ja työstää uutta tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta, ja tämä prosessi tapahtuu monien erilaisten strategioiden avulla. Jokaisella oppijalla on omat strategiansa, elämäkokemuksensa ja pohjatietonsa, jotka vaikuttavat oppimiseen, mikä puolestaan johtaa siihen, että opituista asioista tulee yksilöllisiä. (Kristiansen 1998, 23–24; Hentunen 2003, 7–9, 13; Rauste-von Wright et. al 2003, 163.)

Hentunen (2003, 7) toteaa oppijan tekemien virheiden liittyvän rakentumassa olevaan tietoon, ja hänen mukaansa nämä virheet ovat välttämättömiä ja tarpeellisia oppimisen kannalta (Hentunen 2003, 7). Hän jatkaa, että konstruktivistinen oppimisnäkemys painottaa sitä, että oppijan tieto ei ole virheellistä. Kaikki oppijan aikaisemmat tiedot, jotka muodostavat lähtökohdan oppimiselle, voivat aiheuttaa virheellisiä ajatusmalleja ja virheitä oppijan kielessä. Näitä virheellisyyksiä voidaan pitää oppimisprosessin välivaiheena. Virhetyypit voidaan jakaa kahteen eri ryhmään: *toistuvat* ja *uudet virheet*. Käsitteellä toistuvat virheet tarkoitetaan sellaisia virheitä, jotka osoittavat oppijan taitojen ja tietojen olevan vielä puutteellisia, mutta jotka ovat täydennettävissä olevia. Oppijan ei mielestään tarvitse korjata virheitä, koska hänen ilmaisunsa toimivat ilman korjauksiakin siitä syystä, että hän tulee ymmärretyksi vuorovaikutustilanteissa, vaikka hän ei tuotakaan virheettömiä ilmauksia. Uudet virheet ovat puolestaan merkki siitä, että oppija yrittää parhailtaan liittää uutta tietoa jo olemassa olevaan tietoonsa, mikä häiritsee hänen kielellistä tuotostaan ja aiheuttaa virheitä kielessä. Ongelmanratkaisun avulla oppija yrittää selventää sellaisia epäselviä ilmiöitä, joita hän ei ole vielä ratkaissut. (Hentunen 2003, 78–79.)

Hentunen (2003, 83) jatkaa, että opittavan tiedon tulee herättää oppijan kiinnostus, jotta tiedonrakentumisprosessi voisi alkaa. Olisi siis luotava sellainen oppimisympäristö ja käsiteltävä aihetta sillä tavalla, että oppija kiinnostuisi siitä. Konstruktivismin mukaan oppimisympäristön tulisi olla autenttinen ja monipuolinen, ja sen pitäisi painottaa erilaisia näkökantoja ongelmanratkaisuun, mikä lisäisi oppijan kykyä omaksua ja soveltaa tietoa. Ympäristön pitäisi lisäksi inspiroida oppijaa toimimaan yhteistyössä muiden kanssa, ja sen tulisi olla sellainen, että oppija voisi yhdistää tiedon ja toiminnan. Oppimisympäristön olisi

myös mahdollistettava se, että oppija voisi käyttää yksilöllisiä taitojaan oppimisprosessin lähtökohtana ja että hän voisi konkreettisesti hyötyä opitusta asiasta. (Hentunen 2003, 83.) Inspiroivan oppimisympäristön luomisen lisäksi opettajan rooliin kuuluu oppijan tukeminen hänen oppimisprosessissaan. Opettaja ei voi päättää oppijan omaksutun tiedon määrää tai laatua, mutta hän voi yrittää ohjata oppijaa oikeaan suuntaan. Opettajan rooliin kuuluu myös, että hän tukee tilanteista ja yksilöllistä oppimista ja että hän on aina tarvittaessa saatavilla oppimistilanteessa, mutta pysyttelee taka-alalla. (Hentunen 2003, 6, 24.) Tämän lisäksi opettajaa tarvitaan palautteen antamiseen (Kristiansen 1998, 24).

3.3 Konstruktivismi oppikirjoissa

Hentunen (2003, 39–40) toteaa, että oppikirjoilla on aina ollut tärkeä rooli opetuksessa. Vaikka oppikirjojen ulkoasua, layoutia, on yritetty uudistaa, on kirjojen perimmäisenä pyrkimyksenä toimia objektiivisina ja neutraaleina tiedonlähteinä, jotka ottavat huomioon opetuksen tavoitteet. Oppikirjat välittävät usein virheellisesti sellaisen käsityksen, että niissä oleva tieto olisi itsessään riittävä ja että niiden välittämä tieto olisi ainoa mahdollinen tapa käsitellä aihetta. Oppikirjoja voidaankin joskus pitää kaikenkattavina materiaalipaketteina, mikä johtaa siihen, ettei nähdä tarvetta käyttää muuta materiaalia opetuksen tukena. Tämän sijaan oppikirjojen tehtävänä tulisi olla sen idean esiin nostaminen, että tieto on moniselitteistä, tilapäistä, epäluotettavaa ja epätäydellistä. Tästä syystä oppikirjojen tulisi opettaa oppilaita käsittelemään tietoa monipuolisesti. Ei siis ole riittävä, että oppilaat osaavat kirjoista löytyvän tiedon hallitakseen ko. aiheen kokonaisuudessaan. Konstruktivismin mukaan oppikirjojen tehtävänä on inspiroida oppilaita kriittisyyteen, aloitteellisuuteen ja luovuuteen sekä samalla kannustaa heitä ongelmanratkaisuun. Hentunen toteaa myös, että oppikirjojen lähtökohtana ei voi olla ainoastaan niiden välittämän tiedon määrä, vaan niiden täytyy myös painottaa sitä, miten oppija voi käsitellä ja rajoittaa informaatiotulvaa. Tämän lisäksi oppikirjojen tehtävänä on saada oppija ymmärtämään, mikä on tärkeää ja mikä toissijaista tietoa. Toisin sanoen oppikirjojen tulee opettaa oppijaa jaottelemaan tietoa. Kirjojen kuvitukseen tulisi myös kiinnittää huomiota siksi, että kuvat ja kuvitus voivat kehittää ajattelua, edistää ymmärtämistä, lisätä tarkkaavaisuutta ja mielenkiintoa sekä helpottaa asian mieleen painamista. (Hentunen 2003, 39–40.)

Hentunen (2003, 40–42) mukaan kielten oppikirjat on perinteisesti tehty sen periaatteen mukaisesti, että opeteltavien asioiden ja aiheiden esittämisjärjestys on etukäteen suunniteltu. Edellä mainitun lisäksi hän toteaa, että oppikirjat pohjautuvat niin sisällöllisiin kuin muodollisiinkin perusteisiin, jolloin oppimisesta tulee ulkoisesti ohjattua ja motivoitua, mikä on konstruktivismin periaatteiden vastaista. Konstruktivismi pyrkii autenttisuuteen ja aitoihin oppimistilanteisiin, ja siksi tulisi myös opetuksessa käytettävän materiaalin olla ajankohtaista ja kohdekielistä. Tekstien lisäksi materiaalin autenttisuus koskee myös puhuttua kieltä. Oppijalla tulisi olla mahdollisuus kuulla ja kuunnella sellaisia puhetilanteita, joissa on mukana toistoa, taukoja ja epätäydellisiä lauseita sekä syntyperäisen puhujan ääntämistä. Oppikirjoissa olevat harjoitukset painottavat perinteisesti kirjallisia harjoituksia suullisten harjoitusten kustannuksella. Oppikirjatekstien tulisi kohdistua vuorovaikutukseen ja kohdekielen kulttuurin tuntemukseen, ja niiden pitäisi vastata sisällöltään oppijoiden ikätasoa ja ottaa huomioon sellaiset oppijoita lähellä olevat aihepiirit. Teksteissä tulisi olla niiden käsittelyä ohjaavia väliotsikoita sekä sellaisia rakenteita ja sanastoa, jotka helpottavat lukemista ja ymmärtämistä. Tekstin olennaisin osa, ydinasia, tulisi olla selkeästi havaittavissa tekstiä tarkasteltaessa. Tekstien tulisi antaa oppijalle mahdollisuus itsenäiseen ja oppijakeskeiseen opiskeluun sekä niitä tulisi voida soveltaa sekä kirjallisessa että suullisessa tekstin käsittelyssä. (Hentunen 2003, 40–42.)

3.4 Kieliopin opettaminen ja kielioppiharjoitukset konstruktivismin mukaan

Konstruktivismin mukaan oppijan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa luo lähtökohdan opetukselle (Rauste-von Wright et al. 2003, 162). Hentunen (2003, 72–74) esittää, että kieliopin opetuksen tulisi olla lähellä oppijaa ja se tulisi liittää oppijan omiin kokemuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Opetuksen olisi hyvä vedota oppijan älyyn, tunteisiin ja aisteihin, ja sen tulisi olla joustavaa. On myös tärkeää yksinkertaistaa sellaisia monimutkaisia kieliopillisia rakenteita, joissa oppija tekee helposti virheitä, sillä tämä auttaa oppijaa huomaamaan, miten hän voi hyötyä kieliopista käytännössä. Kieliopin opetuksen tulisi olla kohdekielistä, jos ryhmän kielellinen taso mahdollistaa sen. Tällaisessa tapauksessa opettajan tulee kuitenkin huomioida, että kaikki oppijat eivät välttämättä pysty seuraamaan kohdekielistä opetusta. On myös tärkeää verrata opettavan kielen kieliopillisia rakenteita toisiin kieliin, jotta oppijan kielellinen tietoisuus kasvaa. Mitä enemmän eri kielten sanastoja

ja rakenteita analysoidaan, sitä laajemman näkökulman oppija saa eri kielistä. (Hentunen 2003, 72–74.)

Kieliopin opetuksen tulisi konstruktivismin mukaan pyrkiä tilannesidonnaisuuteen, ja oppiminen nähdäänkin tietoisena prosessina sen sijaan, että oppija opettelisi kieliopilliset säännöt ulkoa. Kieliopilliset ilmiöt itsessään eivät ole relevantteja, vaan ne saavat merkityksensä kontekstin tai tilanteen perusteella. Oppijaa tulisi rohkaista tekemään omia päätelmiä kieliopista tekstien avulla. Näin ollen kielioppia voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta: yksityiskohdista kokonaisuuteen (deduktio) tai kokonaisuudesta yksityiskohtiin (induktio). Opetuksen tarkoituksena on, että oppija tunnistaa ensin muodot ja alkaa sitten käyttää ja tuottaa niitä aktiivisesti. Uusia kielellisiä ilmiöitä tulisi lähestyä eri näkökulmista, ja niitä pitäisi käyttää vaihtelevissa harjoituksissa siksi, että opettajajohtoinen opetus ja yksipuoliset harjoitukset eivät johda hyviin oppimistuloksiin. (Hentunen 2003, 72.)

Hentunen (2003, 73, 75) katsoo, että opetuksen lähtökohtana on luoda oppijalle tarve oppia jotakin uutta yhdistämällä kielioppi sellaisiin ilmiöihin, jotka ovat lähellä häntä. Tällä tavoin haastavampikin kielioppirakenne saa merkityksensä kontekstissa. Oppimisprosessin halutaan perustuvan ongelmanratkaisuun ja oppijan omaan aktiivisuuteen. Näin pyritään siihen, että oppiminen on sosiaalista ja ajatuksia herättävää. Lisäksi on tärkeää kytkeä uusi kieliopillinen rakenne osaksi suurempaa kokonaisuutta, jonka osat tukevat toisiaan. Tästä syystä elaborointi sopii hyvin kieliopin opetukseen. (Hentunen 2003, 73, 75.) Kristiansenin (1998, 119) mukaan konstruktivismi ei painota kieliopin opetusta yhtä paljon kuin aikaisemmat oppimisenäkemykset, vaan sen mukaan kieliopin opetuksessa tulisi kiinnittää oppijan huomio vain sellaisiin kielellisiin ilmiöihin, jotka häiritsevät kohdekielistä puhujaa tai jotka muuttavat oppijan sanoman sisältöä (Kristiansen 1998, 119).

Hentunen (2003, 73–75) huomauttaa kieliopin opetuksen etenevän yleensä siinä järjestyksessä, että uusi kielellinen ilmiö esitellään ensin oppikirjatekstissä, jonka jälkeen sitä käsitellään sääntöjen ja esimerkkien avulla. Tämän tavoitteena on, että oppija omaksuisi ilmiön ja että se automatisoituisi harjoitusten kautta. Kielioppiharjoitukset sisältävät yleensä sellaisia tehtäviä, joissa vaaditaan järjestelyä, uudelleenmuotoilua, korvausta ja täydennystä, ja näitä voidaan tehtävissä varioida ja yhdistellä eri tavoin. Tällaiset harjoitukset voivat olla opetuksen lähtökohtana, mutta konstruktivismi korostaa, että tämänkaltaisista tiukasti ohjatuista tehtävistä tulisi siirtyä mahdollisimman pian oppijan vapaaseen tuotokseen. Oppija

ei vapaassa tuotoksessaan käytä kieltä mekaanisesti, vaan hän työstää oppimaansa, minkä kautta pyritään todelliseen ongelmanratkaisuun. Perinteisesti kieliopin opetuksessa on käytetty toistoon perustuvia harjoituksia, jotka painottavat ainoastaan muotoja ja rakenteita, ja joiden avulla tiedot automatisoituvat ja kieliopillisten ilmiöiden muistaminen helpottuu. Tämä ei kuitenkaan johda kokonaisvaltaiseen kielen omaksumiseen, sillä kielioppiharjoitukset on kytkettävä oppijan kannalta merkitykselliseen toimintaan ja sanastoon. (Hentunen 2003, 73–75.)

Hentunen (2003, 46) mukaan oppijan motivaatio oppia heikentyy, jos kielioppiharjoituksia toistetaan mekaanisesti ja rutiininomaisesti. Vastaavasti mitä enemmän harjoitukset sisältävät henkilökohtaisia ja yksilöllisiä haasteita, sitä paremmin oppija suhtautuu niihin. Perinteisissä oppikirjoissa keskitytään yhteen kielen ilmiöön kerrallaan, ja harjoitukset seuraavat tiettyä kaavaa. Tällaisia harjoituksia kutsutaan *suljetuiksi* siksi, että ne sisältävät vain yhden oikean vastausvaihtoehdon. Uudemmissa kirjoissa käytetään enemmän *avoimia harjoituksia*, joissa ei voida yksiselitteisesti sanoa, onko vastaus oikein vai väärin. Avoimia harjoituksia voidaan käsitellä monipuolisesti, ja niiden avulla voidaan spontaanisti keskustella aiheesta laajemmin, ja tällä tavoin kehittää ja syventää oppijan tietoja. Avoimet harjoitukset vaativat luovuutta, monipuolisia tietoja ja taitoja sekä usein myös yhteistyökykyä. (Hentunen 2003, 46.)

Kielioppiharjoitusten tulisi esitellä aihetta useista eri näkökulmista ja kytkeä se suurempaan kokonaisuuteen (Hentunen 2003, 47). Teoksessaan Hentunen (2003, 49) esittelee Klippelin luomia ja määrittelemiä kriteereitä, jotka konstruktivismin mukaisten harjoitusten tulisi täyttää.

- Harjoitukset ovat tavoitteellisia ja tarkkaan mietittyjä sekä niiden sisältö on merkityksellinen.
- Harjoitusten laatu on tärkeämpää kuin niiden määrä.
- Oppijan tulisi harjoitella sekä oikeakielisyyttä että puhetta.
- Oppijan kielellinen taso, suorituskkyky ja metakognitiiviset taidot on otettava huomioon.
- Oppijan on pystyttävä muuntelemaan harjoituksia niin, että ne ovat hänen tasolleen sopivia, mikä tukee hänen itsenäistä oppimistaan.

- Harjoitukset tulisi esittää niiden vaativuustason mukaan, mutta ei aina mekaanisesti helpoimmasta vaikeimpaan.
- Harjoitusten on oltava vaihtelevia, eikä toisiaan muistuttavia harjoituksia tule tehdä toinen toisensa jälkeen.
- Lopuksi oppijan on saatava palautetta opettajalta tai muilta oppijoilta.
(Hentunen 2003, 49.)

4 OPETUSSUUNNITELMA JA KONSTRUKTIVISMI

4.1 Konstruktivismin ja opetussuunnitelman vertailu

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) tarkastelee oppimista yksilöllisenä ja sosiaalisena prosessina. Oppijan tiedot ja valmiudet kehittyvät ja muuttuvat tämän prosessin aikana samanaikaisesti, kun ympäröivä kulttuuri vaikuttaa oppijaan. Oppimista pidetään tavoitteellisena prosessina, ja se tapahtuu erilaisissa tilanteissa, joissa oppija on aktiivinen ja joissa hän muokkaa sekä tulkitsee oppimateriaalia omista aikaisemmista tietorakenteistaan lähtien. Oppiminen tapahtuu itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden ja opettajan kanssa. Oppimisympäristön luomisessa täytyy kiinnittää huomiota siihen, että se on monipuolinen ja että siihen kuuluvat fyysinen ympäristö, psyykkiset tekijät ja sosiaaliset suhteet. Oppimisympäristön ja oppimateriaalin suunnittelussa ja järjestämisessä täytyy huomioida, että ne mahdollistavat erilaisten opetusmenetelmien ja työtapojen käytön. Monipuolisia työtapoja tulee käyttää opetuksessa siitä syystä, että ne auttavat ohjaamaan ja tukemaan oppijan oppimisprosessia. (Opetushallitus.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) ei mainita selvästi, että ne perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, mutta esim. Hentunen (2003, 5) toteaa konstruktivismin olevan pohjana nykyiselle opetussuunnitelmalle. Tarkasteltuamme lähemmin käyttämiämme lähteitä, pystyimme tekemään sen johtopäätöksen, että opetussuunnitelmassa ja konstruktivismissa on paljon yhteisiä piirteitä. Seuraavaan taulukkoon olemme keränneet opetussuunnitelman ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen peruseriaatteita osoittaaksemme niiden välisen yhteyden. Taulukosta voidaan havaita, että sekä opetussuunnitelma että konstruktivismin korostavat samoja näkemyksiä oppimiseen, oppijan rooliin, oppimisympäristöön ja työtapoihin.

Taulukko 1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) ja konstruktivismin vertailu

Opetussuunnitelma	Konstruktivismi
Oppiminen nähdään yksilöllisenä ja sosiaalisena prosessina.	Tieto rakennetaan yksilöllisesti ja sosiaalisissa tilanteissa.
Oppiminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisenä oppimisprosessina, jossa tiedot ja taidot rakentuvat.	Oppiminen nähdään oppijan oman toiminnan tuloksena.
Oppija työstää ja tulkitsee materiaalia omista aikaisemmista tiedoistaan ja taidoistaan lähtien.	Oppijan tulee itse hankkia, työstää ja rakentaa tietoa omista aikaisemmista tiedoistaan ja taidoistaan lähtien.
Oppiminen tapahtuu erilaisissa tilanteissa; itsenäisesti, opettajan ohjauksessa ja yhdessä muiden oppijoiden kanssa.	Oppiminen on vuorovaikutusprosessi opettajan ja oppilaan kesken tai oppijoiden välillä.
Oppiminen on tilannesidonnaista, ja tästä syystä on luotava monipuolinen oppimisympäristö.	Oppiminen on aina sidoksissa johonkin kontekstiin tai tilanteeseen.
Oppimisympäristön tarkoituksena on tukea oppijan oppimismotivaatiota ja edistää hänen aktiivisuuttaan ja luovuuttaan.	Oppimisympäristön tulee olla autenttinen ja monipuolinen, ja sen tulee painottaa erilaisia näkökulmia ongelmanratkaisussa.
Ympäristön tulee tukea vuorovaikutusta oppijan ja opettajan välillä sekä oppijoiden kesken.	Ympäristön tulee inspiroida oppijaa työskentelemään yhteistyössä muiden kanssa.
Opettamisen tulee tukea ja ohjata oppijan metakognitiivisten valmiuksien kehittymistä.	Oppijan metakognitiivisten taitojen tulee myös kehittyä oppimisprosessin aikana.

4.2 Suomi toisena kielenä ja OPS

Suomi toisena kielenä -opetuksen tarve alettiin tiedostaa 1970- ja 1980-lukujen taitteessa pääkaupunkiseudulle muuttaneiden chileläisten ja vietnamilaisten myötä. Huomattiin, että suomen kielen opetukselle muuna kuin äidinkielenä suomenkielisissä kouluissa tai toisena kotimaisen kielenä ruotsinkielisissä kouluissa, oli tilausta. Kuitenkaan vielä vuoden 1983 uuteen peruskoulu- tai lukiolakiin ei kirjattu mitään maahanmuuttajien äidinkielen tai suomen opetuksesta. Vasta vuonna 1994 lakeja muutettiin niin, että ne sisälsivät mahdollisuuden antaa saamenkieliselle, romanikieliselle tai vieraskieliselle oppilaalle äidinkielenopetusta tämän omalla äidinkielellä. Tänä samana vuonna otettiin suomi toisena kielenä mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, mutta vain oppimääränä, ei varsinaisena oppiaineena, eikä sille näin ollen valtakunnallisesti määritelty tarkkoja oppisisältöjä. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan suomi toisena kielenä -opetus

tulisi kyllä suunnata sellaisiin aihepiireihin ja rakenteisiin, jotka ovat oppilaalle outoja kulttuurierojen tai lähtökielen ominaisuuksien vuoksi, mutta näiden tarkempi määrittely jätettiin paikallisten opetussuunnitelmien tai opettajien vastuulle. Vuonna 1999 määriteltiin ensimmäisen kerran yhtenäiset kriteerit peruskoulun päättöarvosanalle 8 suomi toisena kielenä -oppimäärän opiskelleille. (Geber 2003, 179–180, 184–185.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että oppilaalle on annettava suomi toisena kielenä (S2) -opetusta, jos hänen äidinkiелensä ei ole suomi, ruotsi tai saame, tai jos hänen suomen kielen taitonsa ei ole äidinkiелisen tasoinen kielitaidon kaikilla osa-alueilla. S2-oppimäärä kuuluu äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän alaisuuteen, ja sitä opetetaan joko kokonaan tai osittain suomi äidinkielenä -oppimäärän tilalla. S2-opetuksen lähtökohtana ei perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan ole luokkaste, vaan oppilaan suomen kielen taito, mikä tarkoittaa sitä, että oppisisällöt jaetaan oppilaiden kielitaidon taitotason mukaan. Oppilaiden erilaisten lähtökohtien vuoksi S2-oppimäärän opetusjärjestelyjä ja suoritus tapoja yksilöllistetään, ja sen takia oppisisältöjen jakaminen vuosiluokkakohtaisiksi kokonaisuuksiksi ei ole mahdollista. Vaihtelu oppilaiden suomen kielen taidossa yhdessä oppilaiden oman äidinkielen ja kulttuurin kanssa aiheuttavat sen, että heidän lähtökohtansa ovat hyvin erilaiset suomen kielen opetuksen alkaessa. S2-opetus eroaa muista oppiaineista myös siinä, että suomen kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että sen väline. (Opetushallitus; Saako olla suomea? 2006, 18–19.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tarkennettu S2-oppimäärän sisältöjä ja tuotu niitä lähemmäs vieraan ja toisen kotimaisen kielen perusteita. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että viestintätoimintoja on määritelty tarkemmin kuin aikaisemmin tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Sisältöihin on otettu mukaan myös kielitaidon kehittymistä edistäviä strategioita. Sanaston kehittämistä on puolestaan yritetty tehdä järjestelmällisemmäksi tarkentamalla tilanteita ja aihepiirejä. S2-opetuksen tulisi myös liittyä kiinteästi oppilaan muuhun koulunkäyntiin ja luoda sille kielellisiä edellytyksiä, joka taataan opetussuunnitelman sisällön kohdassa *Eri oppiaineiden sanasto*. (Opetushallitus; Saako olla suomea? 2006, 19.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) annetaan S2-oppimäärään sisältyvät tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1–9, eikä niitä ole eritelty vuosiluokkakohtaisesti. S2-opetuksen yhtenä tavoitteena on pyrkiä ohjaamaan oppilasta elinikäiseen oppimiseen, jotta

hän voi ajan mittaan saavuttaa äidinkielen kaltaisen suomen kielen taidon ja saada siten yhdenvertaiset mahdollisuudet toimia suomalaisessa yhteiskunnassa suomalaisten kanssa. S2-opetus vahvistaa yhdessä oppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa hänen monikulttuurista identiteettiään sekä luo pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Oppilaan taustatekijät (kuten ikä, kielitaito ja koulutausta) tulee ottaa huomioon, kun asetetaan tavoitteita ja valitaan sisältöjä S2-opetukseen. Lisäksi opetus tulee yhdistää oppilaan arjessa kohtaamaan kieleen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan S2-opetuksen tavoitteet määritellään seuraavasti:

Oppilas oppii perusopetuksen kuluessa

- ymmärtämään normaalitempoista kasvokkaista puhetta, keskustelemaan yleisistä aihepiireistä ja saamaan hyvin selvää opettajan puheesta eri aineiden tunneilla sekä radio- ja televisio-ohjelmista, jos aihepiiri on tuttu
- selviämään käytännön puhetilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella ja tekemään puheessaan eron keskeisten puheen rekisterien välillä
- ymmärtämään eri oppiaineita sekä yleisiä aihepiirejä käsittelevää tekstiä, lukemaan itsenäisesti ja valitsemaan tarkoitukseensa sopivaa kirjallisuutta sekä kehittämään sen avulla sanastoaan ja ymmärtämystään ja löytämään kirjallisuudesta elämyksiä
- kirjoittamaan yksityisiä ja opetukseen liittyviä tekstejä ja esittämään ajatuksiaan kirjallisesti yhtenäisinä kokonaisuuksina sekä käyttämään kirjoittaessaan kirjoitetun kielen rekisteriä
- kehittämään kielellistä tietoisuuttaan ja kielentuntemustaan
- käyttämään erilaisia kielenopiskelussa tehokkaiksi todettuja työtapoja, tunnistamaan omia oppimisstrategioitaan sekä tarvittaessa muuttamaan niitä tarkoituksenmukaisemmiksi
- arvioimaan kielitaitonsa kehittymistä
- kehittämään kielitaitoaan myös muiden oppiaineiden tunneilla ja luokkahuoneen ulkopuolella
- vertailemaan omaa ja suomalaista kulttuuria sekä viestimään ja toimimaan suomalaisessa kulttuurissa, ymmärtämään oman ja suomalaisen kulttuurin juuria ja arvostamaan molempia kulttuureita.

(Opetushallitus)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään melko tarkasti ne tilanteet ja aihepiirit, joista oppilaan pitäisi pystyä kommunikoimaan. Tällaisia aiheita ovat esim. henkilökohtaiseen elämään liittyvät asiat (perhe, suku, ystävät, asuminen jne.), yhteiskunnassa toimimisessa tarvittavat aihepiirit (palvelut, matkustaminen, vapaa-aika, tiedotusvälineet jne.) sekä suomalaisen kulttuurin tuntemus. Rakenteiden ja kielitiedon osalta painotetaan mm. suomen kielen ääntämisen ja intonaation, keskeisten kieliopillisten rakenteiden ja tekstilajien oppimista sekä puhutun ja kirjoitetun kielen vaihtelun tunnistamista. Kirjoittamisessa keskitytään suomen kielen kirjoitusjärjestelmän opettelemiseen ja erilaisiin tekstilajeihin, kun taas lukemisen opetuksessa pyritään saavuttamaan lukutaidon eri ulottuvuuksien hallinta (mekaaninen, sujuva ja ymmärtävä

lukutaito). Suomalaista kirjallisuutta ja kertomusperinnettä opetetaan kielitaidon ja ikäkauden mukaisesti satujen, lorujen, kertomusten yms. muodossa. Tämän lisäksi esitellään suomalaisen kirjallisuuden päävaiheet sekä niiden keskeiset kirjailijat. (Opetushallitus.)

Näiden lisäksi keskeisiin sisältöihin kuuluu viestintäkasvatus, jonka opetuksessa keskitytään mm. mediateksteihin, kuvalukutaidon alkeiden opetteluun ja tiedonhankintaan esim. kirjastopalvelujen avulla. Puheviestinnässä ja vuorovaikutustaidoissa otetaan esiin mm. puheviestinnän strategiat, kulttuurisidonnaiset puheviestintätilanteet, omien mielipiteiden esittely ja perustelu sekä puutteellisen kielitaidon kompensoinnin opettelu. Näiden lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kirjataan yhdeksi keskeiseksi sisällöksi kielenopiskelutaitojen kehittäminen, johon katsotaan kuuluvan mm. uusien sanojen ja rakenteiden käyttö omissa tuotoksissa, suomen ja oman äidinkielen vertaaminen toisiinsa, oman tuotoksen tarkkaileminen ja korjaaminen, oman kielitaidon arvioiminen sekä merkityksen päättelemisen asiayhteyden avulla. (Opetushallitus.)

5 TUTKIMUKSEN MATERIAALI JA MENETELMÄT

5.1 Materiaalin ja menetelmän valinta

Olemme valinneet kaksi oppikirjasarjaa analyysiamme varten. Kirjat ovat kahden eri kustantajan uusimmat S2-oppikirjat, jotka on tarkoitettu ensisijaisesti yläkouluikäisille oppilaille. Valitsmamme kirjat ovat nimeltään *Sisu 7 Suomea toisena kielenä* (Tammi 2004) ja *SUOMI2 Minä ja arki* (Otava 2007). Materiaalin valinta perustuu siihen, että kyseisten kirjojen voidaan olettaa noudattavan opetussuunnitelman taustalla vaikuttavaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, koska ne ovat kustantajien uusimmat S2-oppikirjat. Haluamme tarkastella tutkimuksessamme sitä, miten uusi opetussuunnitelma ja sen taustalla vaikuttava konstruktivistinen oppimiskäsitys realisoituvat näissä uudemmissa S2-materiaaleissa emmekä tästä syystä ottaneet tutkimukseemme mukaan vanhempia S2-oppimateriaaleja.

Tutkimusmenetelmänä käytämme kirja-analyysia, koska haluamme selvittää, millaisia tehtävätyyppejä kirjoissa on ja millaisissa tehtävissä konstruktivismi näkyy. Oppikirjojen analyysi on tärkeää, koska opettaja tukeutuu opetuksessaan usein oppikirjoihin, minkä vuoksi

kirjojen kielitaitonäkemyksessä heijastuu opetuksessa ja asioiden käsittelyssä. Analyysimme on kvalitatiivinen, mutta siinä on mukana myös kvantitatiivisia piirteitä. Kvalitatiivisuus tarkoittaa työssämme sitä, että keskitymme selittämään tehtävissä esiintyviä erilaisia piirteitä, ja lisäksi jaottelemme oppikirjoissa olevat tehtävät eri tehtävätyyppeihin sekä määrittelemme ne tehtävät, jotka ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia. Kirja-analyysi on tutkimusmenetelmänä subjektiivinen siitä syystä, että se perustuu tutkijan tekemään tulkintaan materiaalista, minkä vuoksi käytämme työssämme myös kvantitatiivisia menetelmiä ja laskemme kirjoissa esiintyviä tehtävätyyppejä ja esitämme tulokset prosenttilukujen muodossa. Tämä mahdollistaa myös kirjojen välisen vertailun. Tutkimuksemme kvantitatiivisen osuuden tekemisessä käytämme Microsoft Excel -taulukkolaskentaohjelmaa.

5.2 Sisu 7 Suomea toisena kielenä

Sisu 7 on suomi toisena kielenä -oppikirja, joka on osa yläkouluun tarkoitettua äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa. Kirjaa voidaan käyttää opettaessa suomea toisena kielenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla yhdessä *Sisu 7 Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjan kanssa tai erillisenä S2-oppikirjana. Sisu oppikirjasarja käsittää oppilaan kirjan jokaiselle luokka-asteelle (7–9) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että suomi toisena kielenä -oppimäärään. Lisäksi sarjaan kuuluu *Sisupussi*-harjoituskirja, jota voidaan käyttää kaikilla luokka-asteilla opetuksen tukena. Kirjasarja sisältää myös opettajan materiaalin, joka on CD-ROM -muodossa. Käytämme tästä eteenpäin *Sisu 7 Suomea toisena kielenä* -oppikirjasta nimeä *Sisu*.

Sisu koostuu kuudesta osiosta, joiden lisäksi kirjan loppuun on koottu lyhyesti S2-oppijalle keskeisiä suomen kielen rakennepiirteitä ja itsearviointiin ohjaavia kysymyksiä. Kirja alkaa osiolla *Suomen kieltä oppimaan*, jossa esitellään S2-opetusta oppilaan näkökulmasta sekä ohjataan oppilasta asettamaan itselleen oppimistavoitteita. Edellisten lisäksi ensimmäiseen osioon kuuluu tutustumisleikkejä, joiden avulla oppilasta pyritään aktivoimaan suomen kielen puhumiseen. Kirjan toinen osio on nimeltään *Tekstien äärellä*, ja nimensä mukaisesti siinä ohjataan oppilasta lukemaan erilaisia tekstejä ja käyttämään tekstien ymmärtämisessä tarvittavia apukeinoja. Lisäksi osiossa esitellään lyhyesti kirjallisuuden merkitystä kulttuurille. *Sisun* kolmas osio on kaikista laajin, ja se käsittelee suomen kielen kielioppia. Rakenteita esitellään sanaluokittain alkaen verbeistä ja nomineista ja päättyen partikkeleihin.

Osiossa edetään perinteisellä tavalla esitellen ensin sääntöjen avulla käsiteltävä kielioppiasia, minkä jälkeen rakennetta harjoitellaan siihen liittyvissä tehtävissä.

Neljäs osio *Viestejä ihmiseltä ihmiselle* korostaa viestinnän vuorovaikutuksellisuutta, ja siinä harjoitellaan erilaisia viestintätilanteita sekä pohditaan sitä, mistä viestintä koostuu ja miksi se joskus epäonnistuu. Viidennessä osiossa, *Tiedon maailma: tiedonhakua monikielisesti*, keskitytään siihen, miten S2-oppilas voi hyödyntää omaa äidinkieltään tai muita osaamiaan kieliä suomen kielen rinnalla hakiessaan tietoa eri lähteistä. Kirjan viimeinen, kuudes osio *Erlaisia tekstejä kirjoittamaan* ohjaa S2-oppilasta omaan kirjalliseen tuotokseen erityisesti kuvailevan tekstin osalta. Oppikirjassa käytetään kolmenlaisia symboleja tehtävien yhteydessä: yleisluontoinen *Tehtäviä*-symboli, uusien kielioppiasioden yhteydessä esiintyvä *Johdantotehtävä*-symboli ja *Tiedonhakuharjoitus*-symboli, joka esiintyy vain viidennessä osiossa.

5.3 SUOMI2 Minä ja arki

SUOMI2 -oppikirjasarja on tarkoitettu käytettäväksi ensisijaisesti yläkoulun S2-opetuksessa, ja se sisältää kolme eri teemoihin painottuvaa kirjaa: *Minä ja arki*, *Minä ja mediat* sekä *Minä ja yhteiskunta*. Oppilaan materiaaliin on mahdollista liittää äänite ja tekstivihko sekä kirjan sisältöjä täydentävä verkkomateriaali. Lisäksi jokaiseen kirjaan kuuluu opettajan opas. *Minä ja arki* -kirja sisältää neljä osaa, jotka jakautuvat 11 kappaleeseen. Lisäksi kirjan loppuun on koostettu *Treeniohjeet*-osio, johon on tiivistetty keskeiset kielioppiasiat ja vinkkejä tiedonhakuun sekä erilaisiin tekstikäytänteisiin. Kirja painottuu sekä teemallisesti että sisällöllisesti osiin I ja II, jotka sisältävät noin kaksi kolmasosaa kirjan kappaleista. Tästä eteenpäin viittaamme analyysissämme kirjaan *SUOMI2 Minä ja arki* lyhenteellä *Minä ja arki*.

Kirjan osat ja kappaleet on jaettu teemoittain kokonaisuuksiksi, joissa käsitellään teemoihin liittyviä tekstejä. Kielioppiasiat on integroitu käsiteltäviin teksteihin ja aiheisiin. Ensimmäinen osa *Minun elämäni* harjoittaa oppilasta kertomaan itsestään, perheestään, vapaa-ajastaan ja harrastuksistaan. Lisäksi oppilasta ohjataan havainnoimaan omaa kielenkäyttöään ja äidinkieltään verrattuna suomen kieleen. Toinen osa *Koulua joka päivä* keskittyy kouluun ja koulun erilaisiin viestintätilanteisiin. Kirjassa tuodaan myös esiin kielen oppimisessa hyödyllisiä oppimis- ja opiskelustrategioita, mm. muiden aineiden

oppikirjatekstien avulla. Kolmas osa on nimeltään *Matkalla Suomessa*, jossa esitellään faktatietoa Suomesta ja suomalaisista elämäntavoista sekä harjoitellaan erilaisia asiointitilanteita. Kirjan viimeinen osio *Lukijasta kirjoittajaksi* ohjaa oppilasta kirjalliseen tuottamiseen. Osiossa esitellään erilaisia tekstilajeja, kaunokirjallisuuden peruskäsitteitä ja suomalaista kertomusperinnettä.

Minä ja arki -kirjan jokainen osa alkaa teemaan liittyvällä sarjakuvalla, mutta muuten kirjan kappaleilla ei ole samana toistuvaa pysyvää rakennetta. Kappaleissa kuitenkin esiintyy samoja symboleja erilaisten tehtävien yhteydessä. *Lukutreenit*-symbolilla osoitetaan sellaisia tehtäviä, joissa harjoitellaan erilaisten tekstilajien lukemista ja ymmärtämistä. *Rakennetreeni*-symboli esiintyy puolestaan ennen kieliopillisiin rakenteisiin liittyviä harjoituksia. Jokaista lukemiseen tai rakenteisiin liittyvää tehtävää ei kuitenkaan ole merkitty omalla symbolillaan, vaan *Lukutreenit* ja *Rakennetreeni* esiintyvät ikään kuin suurempien tehtäväkokonaisuuksien otsikkoina. Näiden lisäksi kappaleissa on kuuntelutehtäviä, jotka on merkitty omalla symbolillaan (kuulokkeet). Jokaisessa kappaleessa on myös *Aluksi*- ja *Lopuksi*-sivu. *Aluksi*-sivun tehtävänä on viritellä oppilasta kappaleen teemaan ja ohjata häntä asettamaan itselleen oppimistavoitteita. *Lopuksi*-sivu vastaavasti ohjaa oppilasta tarkastelemaan asettamiensa tavoitteiden toteutumista itsearviointikaavakkeen avulla.

Käytämme työmme analyysissa materiaalina ainoastaan *SUOMI2 Minä ja arki* ja *Sisu 7 Suomea toisena kielenä* -oppikirjoja ja niissä olevia tehtäviä. Olemme jättäneet muut kirjoihin kuuluvat osat, kuten *Sisupussi*-harjoituskirjan, analyysimme ulkopuolelle, sillä haluamme keskittyä työssämme ainoastaan niihin materiaaleihin, jotka ovat kaikkien oppilaiden käytössä. Emme ottaneet opettajan oppaita ja niiden tehtäviä mukaan analyysiimme siitä syystä, että opettajan oppaat ovat ainoastaan opettajien käytössä, mikä tuo mukanaan sen, että opettaja päättää, mitä oppaan tehtäviä hän tunneillaan käyttää ja että miten hän tehtävät toteuttaa, tai miten hän soveltaa oppaassa olevia vinkkejä ja ohjeita tehtävien käsittelyssä.

6. ANALYYSI

6.1 Oppikirjojen ja opetussuunnitelman vertailu

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan (ks. 4.2), että S2-opetusta on annettava oppilaan taitotason eikä iän tai luokka-asteen mukaan, minkä takia analysoitavat kirjat poikkeavat toisistaan vaikeusasteeltaan ja rakenteeltaan, vaikka molemmat on ensisijaisesti suunnattu yläkoulun seitsemännelle luokalle. *Sisu* on samankaltainen muiden aineiden oppikirjasarjojen kanssa, koska se sisältää kirjan jokaiselle luokka-asteelle (7–9) ja osa sen tehtävistä on suoraan sidoksissa äidinkielen ja kirjallisuuden vastaavan luokka-asteen oppikirjaan. Kirjassa ei ole tarkkaan määritelty kielitaidon lähtötasoa, mutta oletuksena on, että oppilaalla on ”erittäin hyvä” kielitaito. Tämän vuoksi kirja profiloituu enemmän kertaavaksi, erityisesti kieliopin osalta, ja käytettäväksi apuvälineenä S2-oppilaan osallistuessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille. (*Sisu 7 Suomea toisena kielenä 2004, 7.*)

Minä ja arki puolestaan määrittelee oppilaan lähtötaitotasoksi A2, mikä tarkoittaa, että kirja on suunniteltu käytettäväksi valmistavasta opetuksesta tuleville yläkoulun oppilaille. Kirjan tavoitteena on viedä oppilas B1-tasolle sekä opettaa hänelle strategioita, joita hän tarvitsee B2-tasoisten oppikirjatekstien kanssa. Kirjaa voidaan käyttää yläkoulun lisäksi mm. ammatillisissa oppilaitoksissa, mutta lähes kaikki sen oppikirjatekstit ovat kuitenkin peräisin seitsemännen luokan oppiaineiden kirjoista. Erona *Sisu*-kirjaan *SUOMI2* -oppikirjasarja on nimetty teemoittain, mikä ohjaa valitsemaan oppikirjan oppilaan taitotason mukaan, ei iän tai luokka-asteen mukaan. (*SUOMI2 Minä ja arki* opettajan opas 2007, 4, 10.)

Vaikka analysoitavat kirjat on suunnattu eri vaiheissa oleville S2-oppijoille, vastaavat ne tavoitteiden osalta perusopetuksen S2-opetuksen opetussuunnitelmaa, mikä voi johtua siitä, että tavoitteet on opetussuunnitelmassa määritelty melko yleisluontoisesti. Molemmissa kirjoissa tavoitteiksi asetetaan normaalitempoisen puheen ymmärtäminen, erilaiset keskustelutilanteet ja tekstien parissa toimiminen sekä lukemisen että kirjoittamisen osalta. Lisäksi tavoitteisiin kuuluu kielellisen tietoisuuden ja kielentuntemuksen kehittäminen, oppimisstrategioiden tiedostaminen ja hyödyntäminen sekä itsearviointi. Molemmat kirjat pyrkivät myös luomaan pohjaa sille, että oppilas pystyisi kehittämään kielitaitoaan S2-

oppituntien ulkopuolella. Tämän lisäksi kirjat pyrkivät myös tutustuttamaan oppilasta suomalaiseen kulttuuriin.

Oppikirjat kuitenkin eroavat toisistaan, kun niitä tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten niissä käsitellään opetussuunnitelman perusteiden määrittelemiä tilanteita ja aihepiirejä, joissa oppilaan pitäisi pystyä kommunikoimaan. *Minä ja arki* noudattaa opetussuunnitelmaa hyvin tarkasti, kun taas *Sisussa* ilmeisesti oletetaan oppilaan jo hallitsevan esim. henkilökohtaiseen elämään liittyvät asiat (perhe, suku, ystävät ja asuminen) ja niistä kertomisen ja keskustelemisen. Rakenteiden osalta *Minä ja arki* aloittaa kieliopin käsittelyn alemmalta kielitaitotasolta Sisuun verrattuna, minkä takia kirjoissa käsitellään osittain erilaisia kielen rakenteita ja piirteitä. Esimerkiksi *Sisussa* (s. 118–120) käsitellään numeraalit yhtenä nominityyppinä ja niiden esittelyssä keskitytään kyseisen sanaluokan sanojen taivuttamiseen, kun taas *Minä ja arki* -kirjassa (s. 41–43) numerot esiintyvät lähinnä kelloajoissa ja aikatauluissa eikä niiden taivutusta opeteta käyttöyhteyden ulkopuolella. Tämä antamamme esimerkki eroista rakenteiden ja kieliopin käsittelyssä kirjojen välillä osoittaa selvästi kirjojen edellyttämän erilaisen kielitaidon lähtötason.

Suomalaista kirjallisuutta ja kertomusperinnettä pitäisi opetussuunnitelman mukaan käsitellä S2-opetuksessa samoin kuin suomen kirjallisuuden päävaiheita ja keskeisiä kirjailijoita, mutta kumpikaan analysoitavista kirjoista ei käsittele näitä aiheita. Voidaan ehkä olettaa, että näihin palataan kirjasarjojen seuraavissa osissa. Kirjoittamisen osalta molemmat kirjat vastaavat opetussuunnitelmaa, mutta *Minä ja arki* esittelee *Sisua* laajemmin suomen kielen kirjoitusjärjestelmää. Kummassakin tarkasteltavassa kirjassa käsitellään lukutaitoa ja erilaisten tekstien lukemista, mutta tälläkin osa-alueella *Minä ja arki* lähtee alemmalta kielitaidon tasolta ja käsittelee aihetta *Sisua* laajemmin. Opetussuunnitelman mukaan S2-opetuksessa tulisi olla mukana myös viestintäkasvatusta, puheviestintää ja vuorovaikutustaitoja sekä kielen opiskelutaitojen kehittämistä. Kaikki nämä osa-alueet esiintyvät molemmissa kirjoissa sillä erotuksella, että *Sisu* korostaa enemmän tiedonhankintaa, kun taas *Minä ja arki* painottaa kielenopiskelutaitoja *Sisua* enemmän.

6.2 Tehtävien määrä kirjoissa

Olemme laskeneet kaikki kirjoissa esiintyvät tehtävät. *Sisussa* oli yhteensä 152 tehtävää ja *Minä ja arki* -kirjassa tehtäviä oli 560 kappaletta. *Minä ja arki* -kirjassa tehtäviksi on laskettu kaikki sellaiset tehtävät, joilla on tehtävännumero. Lisäksi tehtävään mahdollisesti sisältyvät alakohdat (a,b,c jne.) on laskettu jokainen omaksi tehtäväkseen, koska ne sisältävät usein niin erilaisia toimintoja, että tehtävää olisi muuten ollut mahdotonta luokitella tarkemmin. Jokaisen kappaleen lopussa olevat *Lopuksi*-osiot on jätetty laskematta mukaan tehtäviin siksi, että niissä ei yleensä ole tehtävännumeroita ja ne sisältävät oppilaalle suunnatun itsearviointiosion kappaleesta. Koko kirjan lopussa olevaa *Treeniohjeet*-osiota ei myöskään ole laskettu tehtäviin, koska se sisältää ainoastaan kertauksen kielioppiasioista ja vinkkejä opiskeluun. Myös *Sisusta* jätettiin laskematta liitteenä olevat osiot, koska ne eivät ole varsinaisia tehtäviä. Muutoinkin *Sisu*-kirjassa noudatettiin pääasiallisesti samaa laskentaperiaatetta kuin *Minä ja arki* -kirjassa. Poikkeuksena olivat sellaiset tilanteet, joissa yksittäisessä tehtävänannossa määriteltiin selkeästi monta toisistaan sisällöltään ja toiminnaltaan poikkeavaa osatehtävää, joista jokainen tuli suorittaa itsenäisesti sekä tilanteet, joissa on jokin kirjan kolmesta tehtävää ilmaisevasta symbolista (*Tehtäviä*-symboli, *Johdantotehtävä*-symboli tai *Tiedonhakuharjoitus*-symboli) osoittamassa tehtävän/tehtävien paikkaa, vaikka erillistä tehtävännumeroa ei ollutkaan merkittynä ennen tehtävää. Näissä tilanteissa jokainen yksittäinen, itsenäisesti suoritettava tehtävä laskettiin omaksi tehtäväkseen. Tehtävänannot ovat *Sisussa* laajempia, kun taas *Minä ja arki* -kirjassa tehtävän eri osat on usein muotoiltu omiksi tehtävikseen, mikä selittää suurta eroa kirjojen tehtävien määrässä. Alla oleva esimerkki havainnollistaa tehtävänantojen eroja.

3. Poimi verbejä, esimerkiksi romaanista, jota juuri luet, tai jostakin lehdestä. Kirjoita ne seuraavaan ruudukkoon. Kerää vähintään kolme verbiä jokaiseen verbityyppiin. Kirjoita ajan ilmauksia -ruutuun erilaisia menneestä ajasta kertovia ilmauksia. Voit myös kerätä niitä esimerkiksi sanomalehtijutuista. (*Sisu* 2004, 70.)

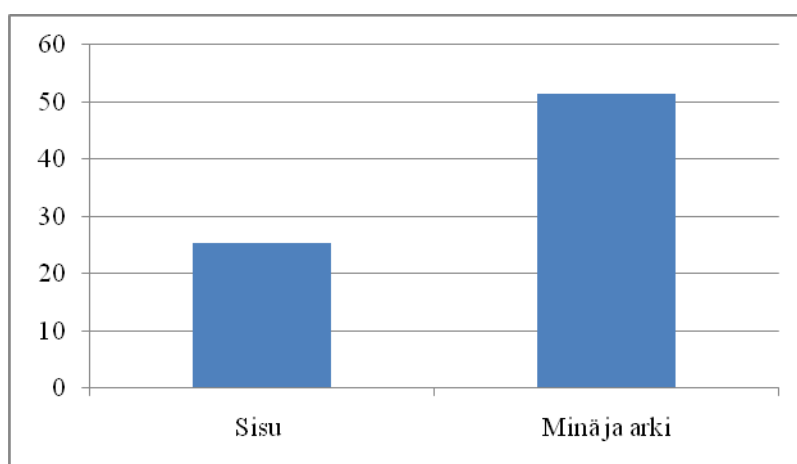
8. Unelmaviikko 1000 eurolla!

- a) Tee vihkoon yhden viikon kalenteri. Kirjoita siihen kuukausi ja viikonpäivät.
- b) Suunnittele, mitä tekisit viikon aikana, jos sinulla olisi 1000 euroa. Kirjoita suunnitelmasi kalenteriin.
- c) Kerro parille kalenterin avulla, mitä aiot tehdä.

d) Kirjoita kalenterin avulla kertomus siitä, millainen sinun unelmaviikkosi on ja mitä kaikkea teet. (Minä ja arki 2007, 47.)

Eroa tehtävien määrässä selittää edellisen lisäksi myös se, että *Minä ja arki* -kirjassa on neljä osiota, joissa on yhteensä 11 kappaletta, ja se muistuttaa rakenteeltaan enemmän vieraan kielen oppikirjaa, kun taas *Sisu* on enemmän äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan kaltainen, koska siinä kirjan sisällöt on koottu ja jaoteltu kielen toimintojen mukaan, esim. kirjoittaminen ja lukeminen. Sisussa on yhteensä 6 osiota, joiden voidaan katsoa vastaavan *Minä ja arki* -kirjan kappaleita. *Minä ja arki* puolestaan käsittelee kielen osa-alueita siitä näkökulmasta, miten ne ovat yhteydessä oppilaan elämän eri osa-alueisiin, jos esimerkiksi käsitellään koti-teemaa, niin lukeminen ja kirjoittaminen liitetään tähän kyseessä olevaan teemaan. Kirjojen erilaista rakennetta havainnollistaa kuvio 1, jossa näkyy keskiarvo sille, kuinka monta tehtävää yksi osio tai kirjan kappale sisältää. Sisussa on noin 25 tehtävää per osio ja *Minä ja arki* -kirjassa niitä on noin 51 kappaletta per kappale. Nämä luvut eivät ole täysin vertailukelpoisia keskenään, koska *Sisussa* ei ole samanlaisia kappaleita kuin *Minä ja arki* -kirjassa, vaan se on jaoteltu osa-alueittain. Tästä huolimatta kuviosta käy ilmi se, että *Minä ja arki* -kirjassa on selvästi enemmän yhteen aihealueeseen liittyviä tehtäviä kuin *Sisussa*.

Kuvio 1 Tehtävien kappalemäärä per kappale/osio



6.3 Kirjoissa esiintyvät tehtävätyypit

Olemme luokitelleet kirjoissa esiintyvät tehtävät erilaisiin tehtävätyyppeihin sen perusteella, millaista toimintaa tehtävän tekeminen ensisijaisesti edellyttää. Luokittelussa käyttämämme tehtävätyypit ovat 1) kirjallinen, 2) suullinen, 3) lukeminen, 4) kuuntelu ja 5) ei osaa sanoa eli eos. Lähtökohtana jaottelussa käytämme tehtävien ohjeistuksia, ts. emme ota huomioon tehtävän erilaisia toteuttamismahdollisuuksia, joita jokaiseen tehtävään liittyy. Kirjalliseen tehtävätyyppiin kuuluvat sellaiset tehtävät, joissa oppilaan tulee kirjoittaa, piirtää, ympyröidä, alleviivata yms. Suullisissa tehtävissä oppilas toimii joko parin kanssa tai pienessä ryhmässä ja ratkaisee tehtävän keskustelun avulla. Suullinen tehtävä voi olla myös tehtävän ääneen läpikäymistä ja tekemistä joko yksin tai parin kanssa. Lukutehtäviin sisältyvät sellaiset tehtävät, joissa oppilasta kehoitetaan lukemaan jokin teksti. Lukutehtäviin voi liittyä lisäohjeistus, jossa oppilasta pyydetään esim. pohtimaan lukemaansa.

Kuuntelu-tehtävätyyppi käsittää sellaiset tehtävät, joiden ohjeistuksesta selkeästi käy ilmi, että kyseessä on kuuntelu. Kuuntelu on luonnollinen osa kaikkea oppitunnilla tapahtuvaa toimintaa, mutta jos tehtävää ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäväksi, emme ole sitä sellaisena käsitelleet. Viimeiseen ryhmään (eos) kuuluvat sellaiset tehtävät, joiden luokittelu muihin ryhmiin ei ole mahdollista. Syynä tähän voi olla joko se, että tehtävänannossa on lueteltu monia eri toimintoja eikä sen perusteella ole mahdollista päätellä, mikä on tehtävän varsinainen suoritustapa tai vastaavasti tehtävänannossa ei ole sanottu suoritustapaa lainkaan, jolloin päätös siitä jää opettajalle. *Sisu*-kirjassa edellä mainittujen kriteerien lisäksi eos-ryhmä sisältää sellaiset tehtävät, joissa tehtävänannossa viitataan äidinkielen ja kirjallisuuden *Sisu*-oppikirjaan ja sen tehtäviin.

Esimerkki 1 on näyte kirjoissa esiintyvistä kirjoitustehtävistä. Tehtävässä harjoitellaan vaatesanoja niin, että oppilas kirjoittamalla ryhmittelee keksimiään sanoja eri kategorioihin. Tehtävää helpottaa se, että edellisessä tehtävässä esiintyy vastaavaa sanastoa, jota oppilas voi hyödyntää tässä tehtävässä. Esimerkissä 2 puolestaan esitellään malli suullisesta tehtävätyypistä. Tehtävässä oppilasta pyydetään keskustelemaan omalla äidinkielellään kirjoitetuista kirjallisuuden klassikoista. Oppilalle on annettu keskustelua varten apukysymyksiä, joita käyttämällä keskustelusta muodostunee haastattelun tyyppinen.

Esimerkki 1 (Minä ja arki 2007, 14; tehtävä 2)

2. Kuinka monta vaatesanaa keksit? Täydennä sanat taulukkoon.

paita-loppuisia	takki-loppuisia	erilaisia kenkiä	erilaisia housuja
villapaita	sadetakki	tennarit	sortsit

Esimerkki 2 (Sisu 2004, 30; tehtävä 4)

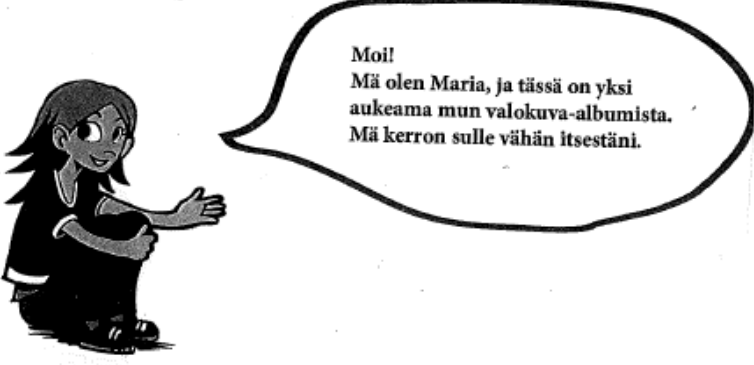
4. Keskustele kirjallisuudesta sukulaisesi tai oman äidinkielen opettajasi kanssa. Käytä apunasi seuraavia kysymyksiä:

- Mitkä ovat äidinkielelläsi kirjoitettuja klassikkoteoksia?
- Kuka tai ketkä ovat kirjoittaneet ne?
- Milloin ne on kirjoitettu?
- Ovatko sukulaisesi tai oman äidinkielen opettajasi lukeneet näitä klassikoita?
- Ovatko ne olleet heidän mielestään hyviä kirjoja?
- Mikä on sukulaisesi tai oman äidinkielen opettajasi mielestä paras kaunokirjallinen teos? Miksi? Voiko teosta pitää klassikkona?
- Tietääkö sukulaisesi tai oman äidinkielen opettajasi äidinkielelläsi kirjoitettuja teoksia, jotka ovat esimerkiksi sata vuotta sitten olleet hyvin suosittuja mutta joita ei nykyään juuri kukaan tunne? (Vrt. *Sisu*-kirja s. 28.)

Esimerkissä 3 tulevat esiin tehtävätyypit lukeminen ja kuuntelu. Lukemista tehtävässä edustaa kohta a, jossa oppilasta pyydetään lukemaan yllä olevan puhekuplan teksti. Kohta c sen sijaan on kuuntelutehtävä, josta osoituksena on paitsi tehtävän tehtävänanto, myös sen edessä esiintyvä kuuloke-symboli. Eos-tehtävästä esimerkkinä on esimerkki 4, ja tarkemmin sanottuna sen kohta d. Tehtävänannosta *Millaista on olla lapsinero?* on mahdoton päätellä, millä tavalla esitettyyn kysymykseen olisi tarkoitus vastata. Tehtävä voisi olla tarkoitus tehdä suullisesti edellisen tehtävän mukaisesti, jossa pyydetään kertomaan edellisellä sivulla esiintyvän tekstin pääasiat omin sanoin. Kirjallinen vastaus on myös mahdollinen varsinkin, kun tehtävänannon jälkeen on selvästi jätetty tilaa, johon vastauksen voisi kirjoittaa. Epäselvän tehtävänannon vuoksi tehtävä d on siis pakko luokitella eos-ryhmään.

Esimerkki 3 (Minä ja arki 2007, 10; tehtävä 1)

1. Marian valokuva-albumi



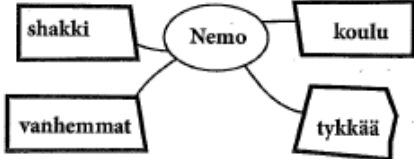
Moi!
Mä olen Maria, ja tässä on yksi aukeama mun valokuva-albumista.
Mä kerron sulle vähän itsestäni.

a. Lue, mitä Maria sanoo.
b. Katso Marian albumin kuvat 1–4. Mitä kuvissa on?
c. Kuuntele, kun Maria kertoo itsestään.

Esimerkki 4 (Minä ja arki 2007, 49; tehtävä 2)

Lue tekstiä tarkemmin.

a. Lue teksti kokonaan. Älä pysähdy vaikeisiin kohtiin.
b. Kopioi alla oleva käsitekartta vihkoon ja kerää siihen tekstin pääasiat.
c. Kerro tekstin pääasiat omin sanoin käsitekartan avulla.
d. Millaista on olla lapsinero?

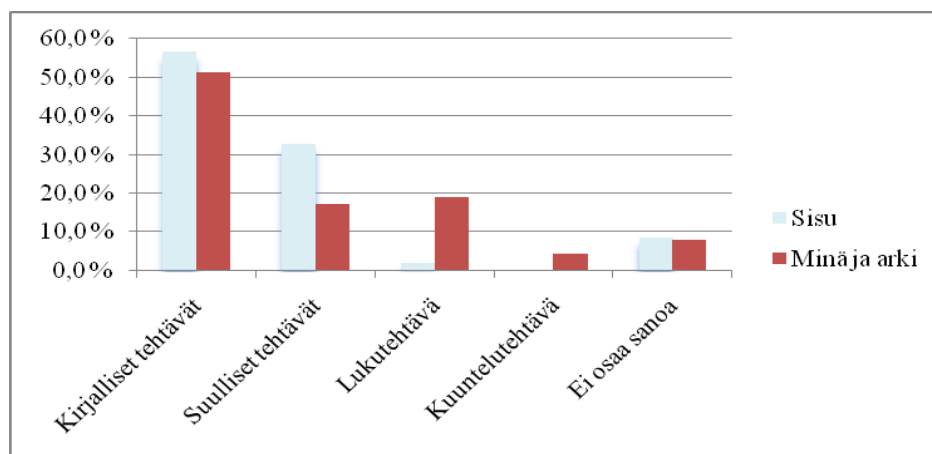


Kuviossa 2 esitellään, kuinka eri tehtävätyypit edustuvat analysoiduissa kirjoissa. Kuvioista on nähtävissä, että molemmissa kirjoissa on selkeästi eniten kirjallisia tehtäviä. *Minä ja arki* -kirjassa kirjallisia tehtäviä on 51,3 %, kun niitä *Sisussa* on 56,6 %. Kirjallisten tehtävien lisäksi analysoituja kirjoja yhdistää vain eos-tehtävätyyppi, sillä tähän ryhmään kuuluvia tehtäviä on molemmissa kirjoissa lähes saman verran; *Minä ja arki* 8,0 % ja *Sisu* 8,6 %. Muiden tehtävätyyppien osalta kirjat eroavat selvästi toisistaan. Suullisissa tehtävissä kirjojen välinen ero on 15,6 prosenttiyksikköä, sillä *Sisussa* suullisia tehtäviä on yhteensä 32,9 % ja *Minä ja arki* -kirjassa vastaava prosenttiosuus on 17,3 %.

Minä ja arki -kirjassa on huomattavasti enemmän luku- ja kuuntelutehtäviä kuin *Sisussa*, sillä kirja sisältää 19,1 % lukutehtäviä ja 4,3 % kuuntelutehtäviä. *Sisussa* vastaavat luvut ovat

2,0 % ja 0,0 %. Tästä voi päätellä, että *Sisun* sisältämät tehtävät eivät ole yhtä monipuolisia kuin *Minä ja arki* -kirjan tehtävät. *Sisussa* on kuitenkin enemmän suullisia tehtäviä, mikä oli yllättävää, koska kirja vaikuttaisi painottavan kielioppia ja sen harjoittelua (ks. 6.4). Suullisten tehtävien runsasta määrää voisi selittää sillä, että *Sisu*-kirjan käyttäjä on todennäköisesti kielitaidossaan korkeammalla taitotasolla verrattuna *Minä ja arki* -kirjan käyttäjään, minkä vuoksi *Sisun* tehtävät voivat perustua pelkästään suulliseen käsittelyyn. Kirjojen erilainen lähtötaso saattaa vaikuttaa myös kuuntelutehtävien määrään: *Sisu*-kirjan käyttäjän todennäköisesti oletetaan jo selviytyvän sellaisissa kielellisissä tilanteissa, joita *Minä ja arki* -kirjan kuuntelutehtävissä harjoitellaan. Toki taustalla voi olla myös kirjan tekijöiden näkemys siitä, että kuuntelutehtäviä ei enää erikseen tarvita, koska oppilas on suomenkielisessä ympäristössä, jossa hän kuulee kieltä jatkuvasti.

Kuvio 2 Tehtävätyyppien prosentuaaliset osuudet kirjoissa

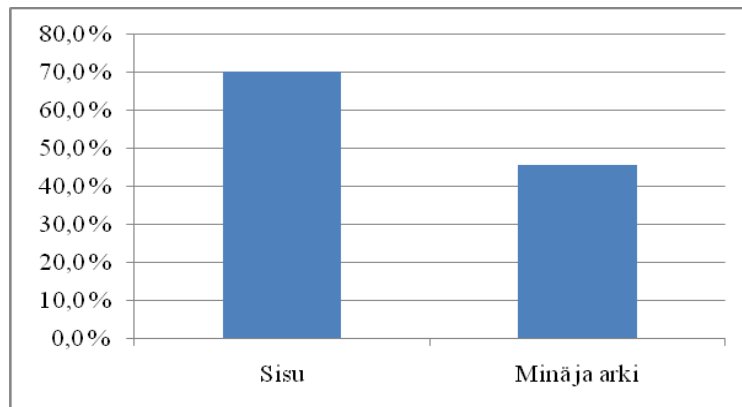


6.4 Kielioppitehtävät

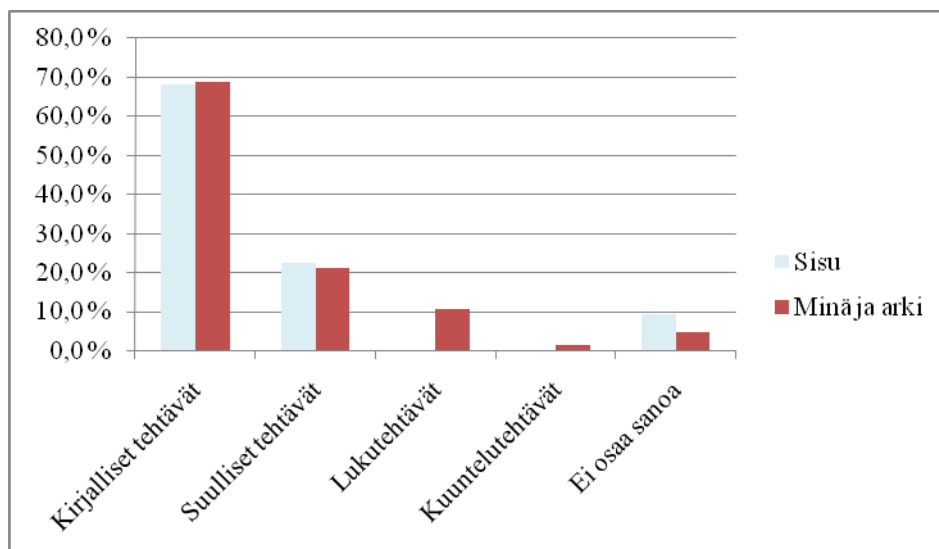
Kaikkien tehtävien lisäksi olemme laskeneet ne tehtävät, jotka ovat kielioppitehtäviä sekä jaotelleet nämä eri tehtävätyyppien mukaan. *Sisussa* kielioppitehtäviin kuuluvat ne tehtävät, jotka ovat osiossa kolme: *Kieli hahmottaa maailmaa*. Kyseinen osio käsittelee vain kielioppia siten, että siinä edetään sanaluokka kerrallaan. Käsiteltävästä asiasta annetaan kirjassa ensin sääntö, jonka jälkeen asiaa harjoitellaan tehtävissä. *Minä ja arki* -kirjassa kielioppitehtäviin lasketaan kuuluvaksi ne, jotka on merkitty opettajan oppaaseen kappalekohtaisesti kielen rakenteiksi tai jotka on merkitty oppilaan kirjassa *Rakennetreeni-*

symbolilla. Kuviossa 3 näkyy kielioppitehtävien osuus kaikista kirjojen tehtävistä. *Sisussa* kielioppitehtäviä on suhteessa huomattavasti enemmän kuin *Minä ja arki* -kirjassa, sillä siinä niiden prosenttiosuus kaikista tehtävistä on 70,4 %, kun vastaava osuus *Minä ja arki* -kirjassa on 45,7 %. Näin suuri ero kirjojen välillä on selitettävissä todennäköisesti sillä, että *Sisussa* on erillinen, laaja kielioppiosio, jota *Minä ja arki* -kirjassa ei ole.

Kuvio 3 Kielioppitehtävien prosentuaalinen osuus kaikista tehtävistä



Kuvio 4 Kielioppitehtävien prosenttiosuus tehtävätyypeittäin kirjoissa




Kielioppitehtävien yhteydessä selvitimme myös sen, miten kirjoissa esiintyvät kielioppitehtävät jakautuvat jo aiemmin määrittelemiimme tehtävätyyppisiin (kirjalliset tehtävät, suulliset tehtävät, lukutehtävät, kuuntelutehtävät sekä tehtävät, joita ei voi määrittellä kuuluvaksi mihinkään edellisistä tehtävätyypeistä). Kuvioista 4 on nähtävissä, että kielioppitehtävät noudattelevat tietyiltä osin samaa jakaumaa kuin kaikki kirjojen tehtävätkin.

Kuten kaikkien tehtävien kohdalla, myös kielioppitehtävissä painottuvat kirjalliset tehtävät. *Sisussa* kielioppitehtävistä kirjallisia on 68,2 % ja *Minä ja arki* -kirjassa 68,8 %, joten molemmissa kirjallisten tehtävien määrä suhteessa muihin tehtävätyyppeihin on kasvanut.

Suurin ero verrattuna kaikkiin tehtäviin on nähtävissä *Sisun* suullisissa tehtävissä, joita on kielioppitehtävistä 22,4 %, joten suullisten tehtävien prosentuaalinen määrä on vähentynyt 10,5 prosenttiyksikköä verrattuna kaikkien tehtävien tehtäväjakauman suullisten tehtävien prosenttiosuuteen. Tästä on pääteltävissä se, että suullisia tehtäviä käytetään *Sisussa* pääasiallisesti muissa kuin kielioppitehtävissä. *Minä ja arki* -kirjassa suullisten tehtävien prosentuaalinen osuus on vastaavasti 3,7 prosenttiyksikköä suurempi verrattuna kaikkien tehtävien tehtäväjakaumaan, sillä suullisia kielioppitehtäviä on 21,0 %. Esimerkissä 5 on esitelty kielioppiin liittyvä kirjoitustehtävä ja esimerkissä 6 kielioppiin liittyvä suullinen tehtävä. Esimerkissä 5 harjoitellaan nominien taivutusta kirjan edellisellä sivulla olevien ohjeiden mukaisesti, kun taas esimerkissä 6 oppilaan tulee harjoitella parin kanssa suullisesti kielteistä imperfektiä.

Kielioppitehtävistä lukutehtäviä *Minä ja arki* -kirjassa on 10,5 %, *Sisussa* niitä ei ole lainkaan. *Sisussa* ei myöskään ole yhtään kielioppiin liittyvää kuuntelutehtävää, kun taas *Minä ja arki* -kirjassa niitä on 1,6 %. Eos-ryhmä on kielioppiin liittyvissä tehtävissä epätasaisempi kuin kaikissa tehtävissä. *Sisussa* eos-tehtäviä on 9,3 %, kun *Minä ja arki* -kirjassa niitä on 4,7 %. *Sisussa* eos-tehtävien suhteellista määrää nostaa se, että useissa kielioppitehtävissä viitataan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjaan, joka oppilaalla pitäisi olla voidakseen tehdä tehtävän. Näitä ”yhteistehtäviä” esiintyy lähestulkoon vain kirjan kielioppiosiossa. Esimerkissä 7 on yksi tällainen kaksi kirjaa yhdistävä tehtävä. Tehtävä liittyy muiden sitä ympäröivien tehtävien perusteella verbeihin, mutta muuta tehtävästä on yhden kirjan perusteella vaikea päätellä. Esimerkissä 7 viitataan *Sisu*-kirjan sivulle 78 ja tehtävään 4, joka oppilaan pitäisi tehdä yhdessä suomenkielisen oppilaan kanssa. Analysoimaamme *Sisu*-kirjaan tässä ei voida viitata, sillä kyseisessä kirjassa ei ole tehtävää 4 sivulla 78. Näin ollen emme tiedä, millaisesta tehtävästä on kyse, joten ainoaksi vaihtoehdoksi jää luokitella tämän tyyppiset tehtävät eos-ryhmään.

Esimerkki 5 (Sisu 2004, 111)



Kirjoita lauseita, joissa taivutat nomineja oikein.

Pyyhin kyynel sisar poskelta.
Pyyhin kyyneleen sisareni poskelta.
 Opimme tuon kauniin sävel uudelta mantere.


 Minnan tanssiaskel olivat keveitä kuin joutsen höyhen.

 Isoäidin kämmen ovat ryppyiset ja nivel ovat kuluneet.

Esimerkki 6 (Minä ja arki 2007, 88; tehtävä 2)

2. Mitä sinä et tehnyt? Kysy ja vastaa parin kanssa.

Mitä sä et tehnyt



- 1) viime viikonloppuna?
- 2) eilen?
- 3) tänä aamuna?
- 4) viime tunnilla?

Esimerkki 7 (Sisu 2004, 58; tehtävä 5)

5. Tee tehtävä 4 Sisu-kirjan sivulta 78 yhdessä suomenkielisen parin kanssa. Lukekaa ääneen keksimiänne vaihtoehtoja. Pyydä pariasi selittämään sellaiset sanat, joiden merkitystä et tiedä.

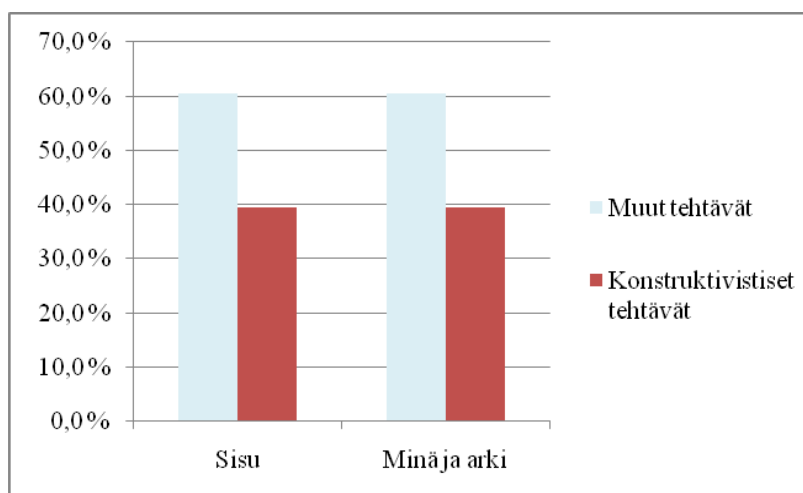
6.5 Konstruktivistiset tehtävät

Olemme nyt määritelleet, millaisia tehtävätyyppisiä kirjat sisältävät. Nämä tehtävät voivat kuitenkin olla luonteeltaan myös konstruktivistisia. Luemme seuraavaksi sellaisia kriteereitä, joiden mukaan olemme luokitelleet tehtävän konstruktivistiseksi:

- 1) Tehtävä perustuu induktioon, eli oppilas saa itse pohtia ja päätellä kieleen liittyviä piirteitä.
- 2) Tehtävä on luonteeltaan avoin, mikä tarkoittaa sitä, ettei tehtävässä ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta.
- 3) Tehtävä mahdollistaa elaboroinnin käyttämisen. Elaboroinnista puhutaan silloin, kun oppilas voi tuottaa kieltä melko vapaasti ja kun hänellä on mahdollisuus yhdistää ja soveltaa aikaisempia tietojaan ja taitojaan uuden asian yhteydessä.
- 4) Tehtävää on mahdollista mukauttaa oppilaan taitotason mukaan, ts. kielellisesti eri taitotasolla olevat oppilaat voivat tehdä samoja tehtäviä, kunhan tehtävä on mukautettu vastaamaan ko. oppilaan omaa kielitaitotasoa. Tämä konstruktivistinen piirre tulee erityisesti esiin juuri elaboroinnin yhteydessä, jossa oppilas saa vapaasti tuottaa oman tasoistaan kieltä.
- 5) Tehtävässä käsiteltävä asia ja aihe ovat lähellä oppijaa, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tehtävissä käsitellään sellaisia asioita, joiden parissa oppilas toimii omassa arjessaan. Näin tehtävien käytännönläheisyys motivoi oppilasta ja mahdollisesti tukee hänen oppimistaan.
- 6) Tehtävässä harjoitellaan opetettavaa asiaa jossakin kontekstissa, mikä mahdollistaa sen, ettei opetettava asia jää irralliseksi todellisesta kielen käytöstä. Oppilas saa itselleen malleja, miten uutta asiaa voi käyttää omassa tuotoksessaan ja miten sitä voi muokata
- 7) Tehtävä harjoittaa oppilaan metakognitiivisia taitoja, joilla tarkoitetaan sitä, että oppilaan tulee osata ohjailta, suunnitella ja arvioida ajatus- ja käsittelyprosessejaan. Oppilaan on tärkeä olla tietoinen oppimisessa ja ongelmanratkaisussa käyttämistään strategioista.
- 8) Tehtävän tekemisessä edellytetään oppijan itsensä aktiivista roolia oppimisessa ja tehtävän tekemisessä, mikä tarkoittaa sitä, ettei tehtävä ole liian ohjattu tai/ja mekaaninen, jolloin oppilaan oma toiminta rajoittuu pelkästään tehtävän fyysiseen suorittamiseen (kirjoittaminen tai puhuminen). Tehtävän tekemiseksi oppilaan tulee itse esim. hankkia tietoa tai muutoin toimia aktiivisesti.

Kaikki yllä mainitut piirteet eivät välttämättä esiinny kaikissa tehtävissä, jotka on luokiteltu konstruktivistisiksi, mikä konkretisoituu etenkin kielioppitehtävissä. Esimerkiksi sellainen kielioppitehtävä, jossa oppilaan tulee päätellä kieliopillinen sääntö induktion avulla, ei ole luonteeltaan avoin, koska kieliopilliset säännöt itsessään ovat normatiivisia, eli tehtävään on olemassa vain yksi oikea vastaus. Tästä huolimatta käsittelemme edellä mainitun kaltaista tehtävää konstruktivistisena, sillä sen toteutuksen tärkein osa (tässä kieliopillisen säännön muodostaminen päättelyn avulla) on konstruktivistisen tarkastelutavan mukainen, mikä on analyysissamme pääperiaattemme konstruktivististen tehtävien laskemisessa. Jaotellamme analysoitavissa kirjoissa olevia tehtäviä konstruktivistisiin ja ei konstruktivistisiin -tehtäviin, määrittelemme konstruktivistisiksi tehtäviksi ne tehtävät, joissa tehtävän toteutuksessa käytetään ainakin yhtä edellä mainituista konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisista kriteereistä. Samassa tehtävässä voi toteutua useampikin konstruktivistinen piirre, tai vastaavasti tehtävä voi olla konstruktivistinen, vaikkeivät siinä toteudukaan kaikki mainitsemmamme konstruktivismiin mukaiset piirteet, mikä käy esiin yllä olevasta kielioppitehtävä-esimerkistä. Emme ole listanneet kriteereitä tärkeysjärjestykseen, vaan tärkeintä tehtävän luokittelemisessa konstruktivistiseksi on se, että tehtävän ydinasiassa ja sen harjoittelussa selvästi painottuu vähintään yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen piirre. Kuvio 5 käy ilmi kaikkien kirjojen sisältämät konstruktivistiset tehtävät suhteessa kirjojen kokonaistehtävämäärään. Kuten kuvio 5 on havaittavissa, konstruktivististen tehtävien suhteellinen määrä on yhtä suuri molemmissa kirjoissa, 39,5 %.

Kuvio 5 Kirjojen kokonaiskonstruktivistisuus

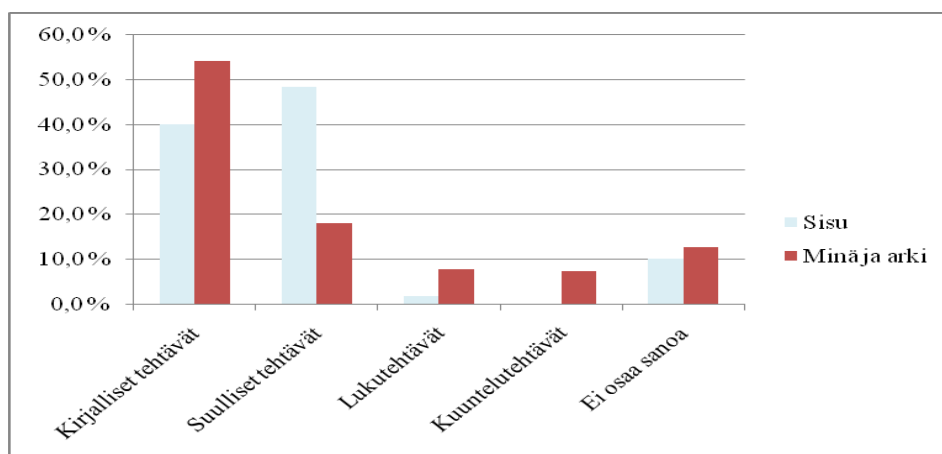


Kuviossa 6 on koottuna kaikki kirjoissa esiintyvät konstruktivistiset tehtävät. Nämä tehtävät on jaoteltu samojen kriteerien perusteella eri tehtävätyyppeihin kuin kirjojen kaikki

tehtävätkin. Toisin sanoen olemme tarkastelleet yhtä tehtävätyyppiä kerrallaan ja tässä yhteydessä määritelleet, mitkä tehtävistä täyttävät konstruktivistisen tehtävän kriteerit. *Minä ja arki* -kirjan konstruktivististen tehtävien jakauma noudattelee kirjan kaikkien tehtävien jakaumaa. Eniten konstruktivistisia tehtäviä on kirjallisissa tehtävissä (54,3 %), jonka jälkeen seuraavaksi suurin tehtävätyyppiryhmä on suulliset tehtävät, joita on 18,1 %. *Minä ja arki* -kirjassa luku- ja kuuntelutehtäviä on lähes yhtä paljon, lukutehtäviä on 7,7 % ja kuuntelutehtäviä on 7,2 %. Eos-ryhmään kuuluvia tehtäviä on kirjassa 12,7 %, mikä on melko paljon, mutta ryhmää kasvatti jokaisessa kappaleessa oleva *Aluksi*-osio, jossa oppilaan tehtävänä on mm. arvioida tulevan kappaleen sisältöjen merkitystä. Näistä tehtävistä on mahdoton sanoa, miten ne on tarkoitus toteuttaa, joten ne täytyy sijoittaa eos-ryhmään.

Sisu puolestaan poikkeaa jonkin verran kaikkien tehtävien tehtävätyyppijakaumasta, sillä konstruktivistisessa jakaumassa eivät korostu enää kirjalliset vaan suulliset tehtävät. Suullisia tehtäviä on suhteessa muihin tehtäviin kaikista eniten (48,3 %), kun niitä kaikkien tehtävien yhteydessä oli noin 33 %. Suullisten tehtävien korostuminen konstruktivistisissa tehtävissä johtuu siitä, että niitä on melko paljon kirjan kielioppiosiossa. Yleensä nämä tehtävät ovat joko pari- tai ryhmätyötä vaativia pohdintatehtäviä. Kirjalliset tehtävät ovat toiseksi suurin konstruktivistinen tehtävätyyppiryhmä *Sisussa*, niitä on kirjassa 40 %. Luku- ja kuuntelutehtävissä ei ole merkittävää eroa verrattuna kaikkiin tehtäviin, sillä ensimmäisiä on 1,7 % eikä jälkimmäisiä ole lainkaan. Eos-ryhmään kuuluvia tehtäviä on 10,0 %. Nämä tehtävät ovat lähinnä sellaisia, joissa yhdessä tehtävänannossa on monta toimintoa, minkä vuoksi tarkempi luokittelu ei onnistu. Lisäksi kielioppiosiossa toistuu usein tehtävä, jossa oppilaan tulee pohtia käsittelemäänsä kielioppiasiaa, mutta edelleenkin tehtävänannosta ei selviä, miten tehtävä tarkkaan ottaen tulisi suorittaa.

Kuvio 6 Kaikkien konstruktivististen tehtävien prosenttiosuudet kirjoissa tehtävätyypeittäin



Seuraavaksi esittelemme kirjoissa esiintyviä konstruktivistisia tehtäviä tehtävätyypeittäin siten, että ensin kerromme *Sisun* tehtävistä, ja sen jälkeen *Minä ja arki* -kirjan tehtävistä. Esimerkissä 8 yhdistyvät suullinen ja kirjallinen tehtävä. Tämä tehtävä on poimittu ihan kirjan alusta, ja sen ensimmäisessä suullisessa osassa oppilasta ohjataan keskustelemaan omista S2-oppimistavoitteistaan annettujen kysymysten avulla. Tehtävän kirjallisessa sovelluksessa oppilasta pyydetään kirjoittamaan omat oppimistavoitteensa sen jälkeen, kun hän on ensin keskustellut niistä. Olemme luokitelleet nämä tehtävät konstruktivistisiksi, koska niissä korostuu selvästi pyrkimys oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Tehtävässä oppilasta ohjataan analysoimaan omaa suomen kielen taitoaan ja asettamaan tavoitteita oppimiselleen. Myös esimerkissä 9 tulee esiin kaksi toisiinsa liittyvää tehtävätyyppiä: lukutehtävä ja eos-ryhmään kuuluva tehtävä. Tehtäväkokonaisuus liittyy kirjan viestintää käsittelevään osioon, ja sen ensimmäinen osa luokitellaan lukutehtäväksi. Lukutehtävää seuraa tehtävä, jossa oppilasta pyydetään pohtimaan omia viestintätilanteitaan erilaisten apukysymysten kautta. Tehtävässä ei kuitenkaan kerrota, kuinka tuon pohdinnan tulisi tapahtua: parin kanssa vai yksin tai suullisesti vai kirjallisesti. Tämän vuoksi tehtävän toinen osa oli pakko sijoittaa eos-ryhmään. Luokittelemme nämä tehtävät konstruktivistisiksi, koska niissä oppijan tulee itsenäisesti pohtia tehtävissä annettuja asioita, jolloin hän yhdistänee ja hyödyntänee omia aikaisempia tietojaan ja käsityksiään aiheeseen liittyen. Tehtäviin ei myöskään ole yhtä oikeaa vastausta, ts. tehtävät ovat avoimia, jolloin pohdinta perustuu oppilaan omiin käsityksiin, ajatuksiin ja kokemuksiin, mikä on yksi konstruktivistisen tehtävän tyypillisistä piirteistä.

Esimerkki 8 (Sisu 2004, 9–10)

Keskustelkaa yhdessä S2- tai äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelun tavoitteista. Vastaa keskustelun pohjaksi seuraaviin kysymyksiin.

- Mitä olet tehnyt äidinkielen ja kirjallisuuden tai S2-tunneilla?
- Mistä olet pitänyt?
- Mitä olet inhonnut?
- Mikä kielenkäytön osa-alue (puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen) sujuu itseltäsi mielestäsi parhaiten suomen kielellä? Miksi?
- Mikä kirjoittamisessa on helppoa? Entä vaikeaa?
- Missä tilanteissa puhut eniten suomea? Onko tilanteita, joissa et halua puhua suomea?
- Missä tilanteissa sinun on vaikea ymmärtää suomenkielistä puhetta?
- Millaisia tekstejä on helppo ymmärtää? Millaiset tekstit ovat vaikeita?
- Mitä haluat oppia seitsemännellä luokalla?
- Millaista kirjallisuutta tai tekstejä haluaisit lukea?
- Kuinka voisit vahvistaa kielentaitojasi?
- Mitä odotat opettajaltasi?

Kirjoita lopuksi seitsemännen luokan tavoitteesi. Mieti tavoite jokaiselle kielenkäytön osa-alueelle. Tee tavoitteitasi sellaisia, että voit oikeasti saavuttaa ne, esimerkiksi: "Osaan sanaluokat kunnolla" tai: "Harjoittelen käyttämään pistettä ja pilkkua teksteissäni." Sen sijaan tavoite "Opin kirjoittamaan virheetöntä tekstiä" ei ole järkevä, koska se on liian suuri kokonaisuus. Tavoitteen kannattaa aina olla mahdollisimman tarkka.

Esimerkki 9 (Sisu 2004, 137)

4. Kaikilla ihmisillä on joskus viestimisongelmia. Viestiminen voi epäonnistua esimerkiksi väärinymmärrysten, kielitaidon puutteen tai viestinten teknisten ongelmien vuoksi. Lue Marin kertomus viestimisongelmista saksalaisen kulttuurin keskellä.

Mieti lukemisen jälkeen omia viestimistilanteitasi: Milloin olet toiminut itse tavalla, josta joku muu on ollut hämmästynyt tai pitänyt toimintaasi outona? Milloin joku on toiminut mielestäsi käsittämättömällä tavalla? Miksi? Miten tilanne on selvinnyt?

Minä ja arki -kirjan ensimmäinen esimerkki (esimerkki 10) käsittelee suullista tehtävätyyppiä. Tehtävän tehtävänannossa viitataan edellä esiintyneisiin tekstipätkiin, joissa kuvaillaan jotakin asiaa tai esinettä sanomatta sen nimeä. Suullisen tehtävän tarkoituksena on, että oppilas pohtisi yhdessä toisten oppilaiden kanssa sitä, mitkä tekstin piirteet vaikuttivat sen ymmärrettävyyteen. Tehtävän tavoitteena on ohjata oppilasta huomaamaan, kuinka suuri merkitys tekstin otsikolla on ja kuinka se voi auttaa ymmärtämään, mistä tekstissä puhutaan. Tämä tehtävä luokitellaan konstruktivistiseksi, koska oppilaan annetaan itse etsiä ja päätellä tekstiin liittyviä ilmiöitä. Toisten kanssa keskustellessaan oppilas ehkä myös huomaa sellaisia piirteitä, mihin itse ei olisi kiinnittänyt huomiota. Tehtävä on lisäksi erittäin funktionaalinen, sillä siihen liittyvät tekstit on otettu suoraan oppikirjoista eli tehtävän teema on hyvin läheisesti kytkeyty oppilaan elämään.

Esimerkki 10 (*Minä ja arki* 2007, 104; tehtävä 2)

2. Keskustelkaa yhdessä, oliko esine ja tuote helppo keksiä nopeasti. Mikä auttoi keksimään ne? Oliko tekstejä helppo ymmärtää? Miksi? Miksi ei?

Esimerkki 11 on malli *Minä ja arki* -kirjan kuuntelutehtävästä. Tehtävässä oppilasta pyydetään kuuntelemaan, kuinka opettaja selittää oppiaineen tärkeitä sanoja. Kuuntelun lisäksi oppilaan tulisi vertailla opettajan ja oppikirjan antamia selityksiä sekä pohtia niiden eroja. Tässä tehtävässä oppilasta ohjataan pohtimaan omaa oppimistaan esittelemällä hänelle mahdollisia tapoja uusien asioiden oppimiseen: joku oppii kuuntelemalla, toinen lukemalla. Tässä tehtävässä tulee siis myös esiin metakognitiivisten taitojen hallinta, mikä on yksi konstruktivistiseksi luokiteltavan tehtävän piirteistä. Esimerkki 12, joka esittelee kirjoittamiseen kuuluvan tehtävän, liittyy läheisesti edellä mainittuun esimerkkiin. Tässä kirjallisessa tehtävässä harjoitellaan koevastauksen kirjoittamista siten, että tehtävässä oppilaan tulisi kirjoittaa omin sanoin selitykset annettuihin sanoihin, jotka ovat eri oppiaineisiin kuuluvaa sanastoa. Konstruktivistisen edellä mainitusta esimerkistä 12 tekee se, että tehtävässä oppilas saa itse vapaasti tuottaa kieltä (elaborointi). Lisäksi opeteltava asia liittyy laajempaan kokonaisuuteen, jossa oppilas yhdistelee aikaisempaa tietoaan ja muodostaa siten uusia tietorakenteita (skeemoja).

Esimerkki 11 (Minä ja arki 2007, 108; tehtävä 2)

2. Kuuntele, miten opettaja selittää ja opettaa tärkeitä sanoja. 

Miten opettajan selitys eroaa oppikirjan selityksestä?
Kumpi on sinusta helpompi ymmärtää? Miksi?

Esimerkki 12 (Minä ja arki 2007, 108; tehtävä 3)

3. Oppiaineen tärkeitä sanoja pitää osata selittää myös kokeessa.

Kirjoita vihkoon vastaukset koekysymyksiin 1–4. Muista kirjoittaa vastaukset omin sanoin.

1) Mitä tarkoittaa, että jokin eliölaji on uhanalainen? 3) Miten varjo muodostuu?
2) Mitä eroa on säällä ja ilmastolla? 4) Selitä sana itsetunto.

Minä ja arki -kirjan lukutehtävässä (esimerkki 13) oppilasta pyydetään lukemaan tehtävään liittyviä mainoksia ja päättämään, mitä niissä mainostetaan. Häntä pyydetään lisäksi pohtimaan sitä, mistä mainostamisen kohteen voi päätellä. Tämä tehtävä on lukutehtävänä konstruktivistinen, koska oppilasta ohjataan omaan ajatteluun apukysymysten avulla. Esimerkki 14 esittelee eos-ryhmään kuuluvan tehtävän, jonka tyyppisiä *Minä ja arki* -kirjassa on muutamia. Tehtävässä oppilasta pyydetään valitsemaan kirjan lopussa sijaitsevasta *Treeniohjeet*-osiosta jokin sanojen oppimistapa, jonka avulla hänen tulisi opetella uusia sanoja. Tässä tehtävässä oppilasta ohjataan käyttämään apuvälineitä oppimisessaan ja hänen annetaan itse valita se tapa, jonka avulla hän haluaa oppia. Edellisten kriteerien lisäksi konstruktivistiseksi tehtävän tekee myös se, että oppilas on itse aktiivinen toimija tehtävässä, mikä myös kuuluu konstruktivistiseen oppimiskäsityksen mukaiseen ajatteluun oppijan roolista.


Esimerkki 13 (Minä ja arki 2007, 65; tehtävä 4)

4. Adjektiivit mainoksissa

a. Tutki mainoksia. Mitä niissä mainostetaan? Mistä sen voi päätellä?

Yhdoinkin lasten oma vesi!

- Sokeriton
- Säilöntäaineeton
- Allergisoimaton
- Hiilihapoton
- Luonnollinen

Cafe Bella on viehättävä pieni ravintola, jossa lounas on kohtuuhintainen. Kasvis- ja kalaruuat ovat parhaimmillaan loistavia. Kokeile myös suussasulavia jälkiruokia. 

Kevät on saapunut ja on aika päivittää vaatevarastoasi! Tänä keväänä graafiset kuvat ovat palanneet, romanttiset kuosit luovat nostalgista tunnelmaa ja klassisesta tyylistä on tullut entistä rennompaa.

KIRKKAASTI PAREMPI PLASMA-TELEVISIO

Uudet plasmatelevisiot tyydyttävät tarkemmankin silmäparin toiveet. Se mitä näet, on täydellistä. Se mistä sen näet, on tyylikästä. Erinomaisen kuvan lisäksi saat myös monipuoliset ominaisuudet.

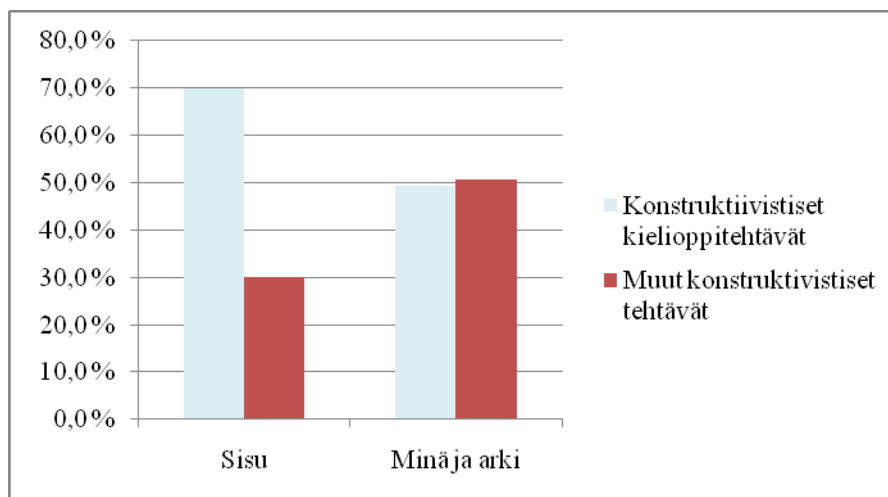
Esimerkki 14 (Minä ja arki 2007, 49; tehtävä 5)

5. Valitse sanojen oppimisvinkki Treeniohjeista s. 212–213. Opettele tämän sivun uudet verbit.

6.6 Konstruktivististen tehtävien suhde kielioppiin

Tarkastelemme seuraavaksi konstruktivististen kielioppitehtävien suhdetta kaikkiin konstruktivistisiin tehtäviin. Kuvio 7 on huomattavissa, että *Sisussa* konstruktivistisista tehtävistä kielioppitehtäviä on 70,0 %, joten muiden konstruktivististen tehtävien osuus kirjassa on 30,0 %. Konstruktivististen kielioppitehtävien suurta määrää selittää se, että *Sisussa* korostuu kielioppiosio, joka on sivumäärältään selkeästi laajin kokonaisuus, noin kaksi kolmasosaa koko kirjasta. *Minä ja arki* -kirjassa konstruktivistisia tehtäviä on lähes yhtä paljon kielioppitehtävissä kuin muissakin tehtävissä: konstruktivistisia kielioppitehtäviä on 49,3 % ja muita tehtäviä on 50,7 %.

Kuvio 7 Konstruktivististen kielioppitehtävien osuus kaikista konstruktivistisista tehtävistä

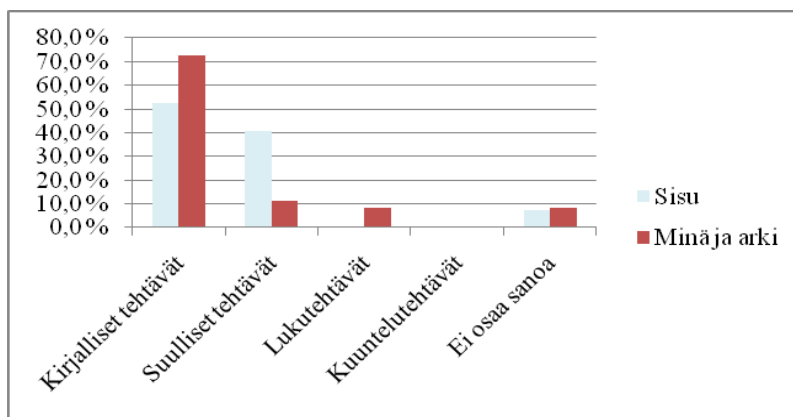


Tarkastelemme seuraavaksi kuviossa 8, miten konstruktivistiset kielioppitehtävät jakautuvat eri tehtävätyyppeihin. Käytämme samaa tehtävätyyppiäottelua kuin tähänkin asti työssämme. Sekä *Sisussa* että *Minä ja arki* -kirjassa konstruktivistiset kielioppitehtävät painottuvat kirjallisiin tehtäviin. *Sisussa* kirjallisia tehtäviä on 52,4 %, kun taas *Minä ja arki* -kirja korostaa kirjallisia tehtäviä suhteessa vielä enemmän kuin *Sisu*, sillä siinä on niitä 72,5 %. Kirjallisten tehtävien suurta määrää kielioppitehtävien yhteydessä voi selittää se, että

kielioppia on perinteisesti opetettu kirjallisten tehtävien kautta, koska niiden avulla oppimista on helpompi kontrolloida kuin esim. suullisissa tehtävissä.


Suurin ero *Sisun* ja *Minä ja arki* -kirjan välillä on suullisten tehtävien määrässä. *Sisussa* suullisia konstruktivistisia kielioppitehtäviä on 40,5 %, kun vastaava prosentiosuus *Minä ja arki* -kirjassa on 11,0 %. Luku- ja kuuntelutehtävät ovat pysyneet molemmissa kirjoissa samankaltaisina verrattuna kaikkiin konstruktivistisiin tehtäviin sillä erotuksella, että *Minä ja arki* -kirjassa ei ole konstruktivistisia kielioppiin liittyviä kuuntelutehtäviä lainkaan: lukutehtäviä kirjassa on 8,3 %. *Sisussa* vastaavia luku- ja kuuntelutehtäviä ei ole ollenkaan. Eos-ryhmään *Minä ja arki* -kirjasta kuuluu 8,3 % ja *Sisusta* 7,1 %.

Kuvio 8 Konstruktivististen kielioppitehtävien tehtävätyyppijakauma



Esimerkit 15 ja 16 kuvaavat tyypillisiä konstruktivistisia kielioppitehtäviä. Esimerkki 15 on kirjoitustehtävä, ja siinä harjoitellaan rinnastuskonjunktioita niin, että oppilaan tulee keksiä kymmenen omasta elämästään kertovaa lausetta, joissa käyttää tehtävänannossa lueteltuja rinnastuskonjunktioita. Tehtävä on luonteeltaan konstruktivistinen, koska siihen ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta, vaan oppilas voi kirjoittaa sellaisia lauseita kuin haluaa. Lisäksi oppilas saa kirjoittaa nimenomaan omasta elämästään, minkä vuoksi tehtävän aihe on lähellä oppilasta. Tehtävä on myös mukautettavissa oppilaan kielellisen tason mukaan, joten jokainen oppilas voi kirjoittaa oman tasonsa mukaisia lauseita. Esimerkki 16 on puolestaan suullinen tehtävä. Tehtävässä harjoitellaan paikallissijoja siten, että oppilaiden tulisi yhdessä pohtia ja selittää, mikä merkitysero annetuilla lauseilla on. Tämä tehtävä on konstruktivistinen, koska siinä oppilaita kannustetaan yhteistyöhön, ja heidän halutaan päättävän kieliopillisia ilmiöitä itse eikä heille anneta valmiita vastauksia.

Esimerkki 15 (Sisu 2004, 134; tehtävä 2)



2. Keksi kymmenen omasta elämästäsi kertovaa lausetta, joissa käytät rinnastuskonjunktioita *ja, sekä, -kä, sekä-että, eli, tai, joko-tai, vai, mutta, vaan*. Aloita esimerkiksi näin:

Aikvisena haluan tehdä / olla... mutta...

Esimerkki 16 (Minä ja arki 2007, 141; tehtävä 5)

5. Oletko koulussa vai koululla?

Pohtikaa ja selittäkää yhdessä, mitä eroa on lauseilla 1–4.

- 1) Anna on vielä **koulussa**. — Me pelataan lätkeä illalla **koululla**.
- 2) Nähdään **kirjastossa!** — Nähdään **kirjastolla!**
- 3) Odotan sinua **autossa**. — Odotan sinua **autolla**.
- 4) **Tietokoneessa** on joku vika. — Isä istuu kaikki illat **tietokoneella**.

6.7 Muut konstruktivistiset tehtävät suhteessa konstruktivistisiin kielioppitehtäviin

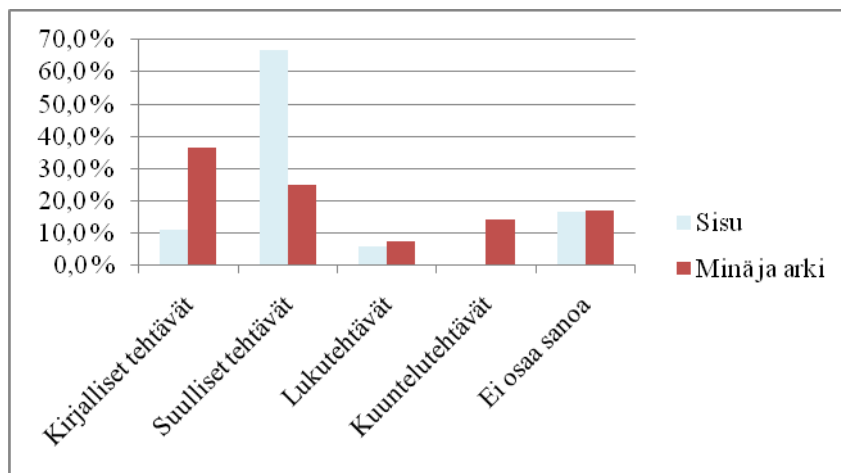
Tutkimme seuraavaksi, onko konstruktivististen tehtävien välillä eroja vertailtaessa konstruktivistisia kielioppitehtäviä ja muita konstruktivistisia tehtäviä keskenään. Kuvion 9 perusteella voidaan todeta, että *Sisussa* on huomattava ero kirjallisissa ja suullisissa tehtävissä. Konstruktivistisissa kielioppitehtävissä kirjalliset tehtävät muodostivat suurimman tehtävyyppiryhmän, mutta muissa konstruktivistisissa tehtävissä kirjallisten tehtävien osuus on laskenut melko paljon, sillä niitä on 11,1 %, kun vastaava määrä kielioppitehtävissä oli 52,4 %. Suullisten tehtävien osuus on puolestaan noussut, niitä on 66,7 %. Nousua verrattuna konstruktivistisiin kielioppitehtäviin on 26,2 prosenttiyksikköä. Konstruktivistisissa ei-kielioppitehtävissä *Sisussa* ei ole lainkaan kuuntelutehtäviä, ja lukutehtävien määräkin (5,6 %) on melko pieni, mikä noudattelee kirjan yleistä linjaa. Eos-tehtävyyppiryhmä on suhteessa muihin tehtävyyppiryhmiin suurehko, 16,7 %.

Minä ja arki -kirjassa kirjallisten ja suullisten tehtävyyppien ero pienenee tarkasteltaessa muita konstruktivistisia kuin kielioppitehtäviä. Kirjallisia tehtäviä on *Minä ja arki* -kirjassa

edelleen eniten, 36,6 %, mutta suullisten tehtävien osuus on noussut 14 prosenttiyksikköä 25,0 %:iin. Näiden kahden tehtävätyyppiryhmän jälkeen suurin on eos-ryhmä, joita kirjassa on 17,0 %. Ryhmään kuuluvien tehtävien määrää nostaa *Aluksi*-osioissa esiintyvät eos-tehtävät, joiden suhteellinen osuus nousee, kun kielioppitehtävät jätetään analyysin ulkopuolelle. Tarkasteltaessa muita kuin kieliopillisia konstruktivistisia tehtäviä, on *Minä ja arki* -kirjassa kuuntelutehtäviä 14,3 % ja lukutehtäviä 7,1 %. Lukutehtävissä ei ole huomattavaa eroa verrattuna kielioppitehtäviin, mutta kuuntelutehtävissä on havaittavissa selvä ero, sillä konstruktivistisissa kielioppitehtävissä ei ollut kuuntelutehtäviä lainkaan.

Sisun osalta on todettava, että kuvio 9 ei ole yhtä luotettava kuin *Minä ja arki* -kirjan osalta, sillä *Sisussa* korostuu yksittäisen tehtävän painoarvo. *Sisussa* muita kuin kielioppitehtäviä on vain 45 kpl, joista konstruktivistisia on 18 kpl. Täten esimerkiksi lukutehtävien prosenttiosuus 5,6 % vastaa kappalemäärässä yhtä tehtävää. *Minä ja arki* -kirjassa puolestaan muita kuin kielioppitehtäviä on 304 kpl, ja näistä konstruktivistisia on 112 kpl, jolloin yhden tehtävän painoarvo ei ole niin suuri kuin *Sisussa*.

Kuvio 9 Konstruktivistiset tehtävät tehtävätyypeittäin lukuun ottamatta kielioppitehtäviä



6.8 Pohdintaa kirjojen konstruktivistisuudesta

Analysoidut kirjat *Minä ja arki* ja *Sisu* ovat prosentuaalisesti tarkasteltuina yhtä konstruktivistisia, sillä molemmissa kirjoissa konstruktivististen tehtävien suhteellinen prosenttiosuus kaikista kirjojen tehtävistä on 39,5 %. Tästä huolimatta voi analyysin perusteella havaita kirjojen konstruktivistisuudessa eroja sen suhteen millaisissa tehtävissä ja

missä tehtävätyypeissä konstruktivismi analysoiduissa oppikirjoissa realisoituu. Se, että kirjoissa on prosentuaalisesti suhteessa kirjan muihin tehtäviin yhtä paljon konstruktivistisia tehtäviä, yllätti meidät, sillä *Sisusta* saamamme yleisvaikutelma ei antanut kirjasta kovinkaan konstruktivistista vaikutelmaa, kun taas vastaavasti *Minä ja arki* -kirja vaikutti kirjaa selailtaessa erittäinkin konstruktivistiselta esim. sen oppilasta lähellä olevien teemojen kautta.

Tarkasteltaessa kaikkia kirjojen konstruktivistisia tehtäviä tehtävätyyppi kerrallaan voidaan todeta, että *Minä ja arki* -kirjassa konstruktivististen tehtävien jakauma on hyvin samansuuntainen kuin kaikkien tehtävien yhteydessä. *Sisussa* konstruktivististen tehtävien jakautuminen eri tehtävätyyppeihin sen sijaan poikkeaa hieman siitä, millainen jakauma oli kaikkien tehtävien yhteydessä; suullisia tehtäviä on suhteessa enemmän konstruktivististen tehtävien yhteydessä, mitä voidaan selittää kirjan laajalla kielioppiosiolla, jossa käytetään konstruktivistisiksi luokiteltavia suullisen tehtävätyypin tehtäviä *Minä ja arki* -kirjaa enemmän.

Halusimme työssämme selvittää myös sen, miten konstruktivistisia tehtäviä käytetään kielioppitehtävissä suhteessa muihin tehtäviin. Tässä yhteydessä kirjojen välillä on havaittavissa suuri ero: *Sisussa* konstruktivistisia tehtävistä kielioppitehtävien osuus on 70 %, kun taas *Minä ja arki* -kirjassa konstruktivistisia kielioppitehtäviä oli lähes saman verran suhteessa muihin konstruktivistisiin tehtäviin 49,3 %. Tätä voidaan edelleen selittää *Sisun* laajalla kielioppiosuudella, joka kattaa suurimman osan koko kirjan tehtävistä, ts. *Sisussa* on muita kuin kielioppitehtäviä ainoastaan 45 kappaletta. *Minä ja arki* -kirjassa käsitellyt kielioppiasiat, kuin myös muut kirjassa käsitellyt kielen osa-alueet, integroituvat teemojen käsittelyyn, mikä ei nosta konstruktivististen kielioppitehtävien suhteellista prosentuaalista osuutta yhtä suureksi kuin *Sisussa*.

Kirjojen kielioppiosion rakenteen ja laajuuden lisäksi kirjojen välinen ero niissä olevien konstruktivististen kielioppitehtävien suhteellisissa prosenttimäärissä on selitettävissä myös kirjojen kielitaitotason avulla. *Sisussa* kielen taitotasoa voidaan pitää korkeampana *Minä ja arki* -kirjaan verrattuna, minkä takia *Sisussa* voidaan olettaa käytettävän konstruktivistisia tehtäviä *Minä ja arki* -kirjaa enemmän kielioppitehtävissä. Kun oppilaalla oletetaan olevan korkeampi kielitaitotaso, ts. parempi kielitaito, voi hän toimia monipuolisemmin kielen kanssa. Kielioppitehtävissä tämä mahdollistaa mm. elaborointitehtävien käytön, jonka kautta oppilaalle tulee itselleen aktiivinen toimijan rooli, mitkä molemmat kuuluvat

konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisiin tehtäviin. Parempi kielitaito antaa mahdollisuuksia myös sellaisten tehtävien käyttöön, missä oppilaan tulee osata yhdistellä aikaisempia tietojaan tehtävää tehdessään, jolloin hän ei pelkää opettele yhtä asiaa, vaan hyödyntää samalla jo aikaisemmin oppimaansa. *Minä ja arki* -kirjaa käyttävien oppilaiden kielitaitotason ei oletta olevan vielä niin korkea, että konstruktivististen kielioppitehtävien käyttö voisi olla suhteessa yhtä yleistä kuin *Sisussa*, mikä sulkee pois em. konstruktivististen piirteiden painottumisen erityisesti kielioppitehtävissä.

Edellisen lisäksi halusimme ottaa analyysissämme selville, miten konstruktivismi näkyy kielioppitehtävissä, kun tarkastelemme konstruktivistisia kielioppitehtäviä eri tehtävätyyppien näkökulmasta. Analyysimme perusteella molemmissa kirjoissa kielioppitehtävissä korostuvat kirjalliset tehtävät, mitä voidaan selittää sillä näkemyksellä, että kielioppia on perinteisesti opetettu kirjallisten tehtävien kautta. *Sisussa* kirjallisia konstruktivistisia kielioppitehtäviä on kuitenkin suhteessa vähemmän kuin *Minä ja arki* -kirjassa, mitä voitaneen selittää sillä, että *Minä ja arki* -kirja lähtee alemmalta kielitaitotasolta, jolloin kirjalliset tehtävät painottuvat suhteessa muihin tehtävätyyppihin kieliopin yhteydessä. Tämä ero kirjojen kielitaitotason käsityksissä heijastunee myös suullisten konstruktivististen tehtävien suhteelliseen prosentuaaliseen määrään kielioppitehtävien osalta: *Sisussa* on huomattavasti enemmän suullisia konstruktivistisia kielioppitehtäviä *Minä ja arki* -kirjaan verrattuna. Voidaan ehkä olettaa, että korkeammalla kielitaitotasolla olevat oppilaat eivät tarvitse yhtä paljon kirjallista harjoitusta kuin ne, jotka ovat kielitaidoltaan alemmalla tasolla.

Tarkastelimme analyysissämme myös sitä, onko kirjojen välillä eroja sen suhteen, miten niissä olevat konstruktivistiset tehtävät realisoituvat eri tehtävätyypeissä, jos kielioppitehtävät jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Tämän tarkastelunäkökulman kautta kirjojen välillä on havaittavissa eroja. *Sisussa* konstruktivistisia kirjallisia tehtäviä on huomattavasti vähemmän kuin *Minä ja arki* -kirjassa. Suullisten tehtävien osalta *Sisussa* on vastaavasti huomattavasti *Minä ja arki* -kirjaa enemmän konstruktivistisia tehtäviä, kun kielioppitehtävät on jätetty laskematta mukaan tehtäviin. Tähän voi vaikuttaa *Sisun* laajan kielioppiosion lisäksi se, että ehkä konstruktivistinen suullinen tehtävä koetaan helpommaksi toteuttaa muissa kuin kielioppitehtävissä.

Riippumatta siitä, onko kyseessä konstruktivistinen vai muunlainen tehtävä, *Sisussa* ei ole ollenkaan kuuntelutehtäviä, ja siinä olevien lukutehtävien määrä on hyvin vähäinen verrattuna

Minä ja arki -kirjaan. Kuuntelutehtävien puuttumisen *Sisusta* voitaneen nähdä heijastavan kirjantekijöiden näkemystä siitä, että oppilaan oletetaan altistuvan suomen kielelle jatkuvasti, jolloin erillisiä kuuntelutehtäviä ei tarvita. Tämä sama näkökanta voi selittää lukutehtävienkin vähyyttä: oppilas on jatkuvasti erilaisten tekstien ympäröimänä, joten niitä ei tarvitse enää tuoda oppikirjaan. *Minä ja arki* -kirjan lukutehtävät koskevat lähes poikkeuksetta muiden oppikirjojen tekstejä, ja niitä käytetään erilaisten luku- ja opiskelustrategioiden opettelemisessa. Ehkäpä tästä syystä *Sisun* tekijät eivät ole nähneet hyödylliseksi tuoda näitä tekstejä S2-oppikirjaan, koska oppilaat lukevat niitä muutenkin.

Kirjojen analyysin perusteella voimme todeta, että niin kirjojen rakenne, ja sitä kautta eri teemojen ja kielen osa-alueiden käsittely, kuin myös kirjojen kielitaitotaso vaikuttavat siihen, miten konstruktivismi tulee esiin kirjoissa ja kuinka sitä voidaan hyödyntää niissä ja niiden tehtävissä. Vaikka kirjat ovat prosentuaalisesti yhtä konstruktivistisia, edellä mainitut seikat ohjailevat sitä, millaisissa tehtävissä ja tehtävätyypeissä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia tehtäviä käytetään, mikä tekee kirjojen välille huomattaviakin eroja niiden konstruktivistisuuden suhteen. Kirjoissa olevien tehtävien luokittelu eri tehtävätyyppisiin sekä tehtävien jakaminen kielioppitehtäviin ja ei-kielioppitehtäviin antaa meille mahdollisuuden kirjojen konstruktivistisuuden tarkempaan analyysiin, mikä avaa kirjojen todellista konstruktivistisuutta paremmin kuin pelkkä tehtävien jakaminen konstruktivistisiin ja ei-konstruktivistisiin tehtäviin, mikä tässä tutkimuksessa olisi tarkoittanut sitä lopputulosta, että kirjat ovat yhtä konstruktivistisia. Tarkemman tehtäväanalyysin avulla pystymme osoittamaan kirjojen välisiä eroja, mikä kertoo kirjoista ja niiden taustalla vaikuttavasta oppimiskäsityksestä enemmän kuin pelkkä yksittäinen kirjan konstruktivistisuutta osoittava suhteellinen prosenttiluku.

7 PÄÄTÄNTÖ

Sivuainetutkimamme alussa meillä oli seuraavat kolme tutkimuskysymystä: 1) kuinka paljon konstruktivismi näkyy oppikirjojen tehtävissä, 2) millä tavalla konstruktivismi näkyy oppikirjojen tehtävissä ja 3) millaisissa tehtävissä konstruktivismi tulee ilmi. Käytimme analyysimme materiaalina kahta ensisijaisesti yläkouluikäisille oppilaille tarkoitettua S2-oppikirjaa *SUOMI2 Minä ja arki* ja *Sisu 7 Suomea toisena kielenä*. Kirjat ovat kahden eri kustantamon uusimpia S2-oppikirjoja. Tutkimusmenetelmänämme käytimme kirja-analyysia, joten tekemämme tutkimus oli kvalitatiivinen. Tutkimuksemme sisältää kuitenkin myös kvantitatiivisia osuuksia, joihin kuuluvat tehtävien lukumäärän laskeminen, konstruktivististen ja ei-konstruktivististen tehtävien jakauman selvittäminen, edellisten tehtäväryhmien jakautuminen eri tehtävätyyppeihin sekä se, miten konstruktivistisuus tulee ilmi eri tehtävätyypeissä. Käsittelimme tulokset Microsoft Excel-taulukkolaskentaohjelmalla. Aloitimme työmme laskemalla kirjan kaikki tehtävät, minkä jälkeen määrittelimme eri tehtävätyypit ja jaottelimme kaikki laskemamme tehtävät näihin tehtävätyyppeihin. Tämän jaottelun jälkeen selvitimme kirjoissa olevien kielioppitehtävien määrän sekä jaottelimme myös kielioppitehtävät eri tehtävätyyppeihin. Näiden jaotteluiden jälkeen laskimme kirjoissa olevat konstruktivistiset tehtävät, jotka myös jaoinme määrittelemiimme tehtävätyyppeihin niin konstruktivististen kielioppitehtävien kuin myös muiden tehtävien kuin kielioppitehtävien osalta.

Työmme alussa meillä oli hypoteesi, jonka mukaan uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) taustalla vaikuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen tulisi näkyä valitsemissamme kirjoissa ja niiden tehtävissä. Tekemämme analyysi oppikirjoista osoitti hypoteesimme oikeaksi. Kirjat noudattelevat uusimman OPS:n mukaisia sisältöjä, ja sitä kautta niissä myös tulee esiin tehtävienkin tasolla konstruktivistinen oppimiskäsitys. Analysoidut kirjat *Minä ja arki* ja *Sisu* olivat prosentuaalisesti tarkasteltuina yhtä konstruktivistisia, sillä molemmissa kirjoissa on konstruktivististen tehtävien suhteellinen prosenttiosuus kaikista kirjojen tehtävistä 39,5 %. Tästä huolimatta kirjojen välillä on havaittavissa eroja, kun selvitimme, millaisissa tehtävissä ja tehtävätyypeissä konstruktivistisuus kirjoissa ilmenee. Kirjojen konstruktivististen tehtävien luokittelu eri tehtävätyyppeihin sekä kielioppitehtävien ja niissä käytettyjen tehtävätyyppien tarkasteleminen omana erillisenä ryhmänä mahdollisti kirjojen konstruktivistisuuden

tarkemman analysoinnin. Eroja kirjojen välillä voidaan selittää kirjojen kielitaitotasolla sekä niiden rakenteella ja sitä kautta teemojen käsittelyllä. Analysoiduista kirjoista *Sisua* voidaan pitää kielitaitotasolta korkeampana *Minä ja arki* -kirjaan verrattuna, mikä aiheuttaa eroja kirjojen välillä siinä, missä tehtävätyypeissä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia piirteitä ja kriteerejä on käytetty. *Minä ja arki* -kirjassa konstruktivististen tehtävien tehtävätyyppijakauma on hyvin samansuuntainen kirjan kaikkien tehtävien tehtävätyyppijakauman kanssa, kun taas *Sisussa* jakaumassa on havaittavissa eroja etenkin suullisissa tehtävissä, joita *Sisussa* oli enemmän konstruktivististen tehtävien yhteydessä.

Myös konstruktivististen kielioppitehtävien suhteellisessa prosenttimäärässä oli kirjojen välillä huomattava ero; *Minä ja arki* -kirjassa konstruktivistisista tehtävistä kielioppitehtäviä oli 49,3 % *Sisun* vastaavan prosenttiluvun ollessa 70 %. Tätä voidaan selittää juuri kirjojen kielitaitotasolla sekä myös kirjojen rakenteella ja teemojen käsittelyllä, sillä *Sisussa* kielioppia käsitellään omassa luvussaan, kun taas *Minä ja arki* -kirjassa kielioppi integroituu käsiteltäviin teemoihin ja kokonaisuuksiin. Analyysimme tuloksena voimme todeta, että korkeampi kielitaitotaso antaa mahdollisuuksia konstruktivististen tehtävien käyttöön, sekä sillä voi olla vaikutusta siihen, miten kirjoissa käytetään suullisia ja kirjallisia konstruktivistisia tehtäviä.

Käyttämämme tutkimusmenetelmä (kirja-analyysi) oli mielestämme toimiva tämänkaltaisen tutkimuksen tekemisessä, vaikkakin sen subjektiivinen luonne vaati tarkkaa pohdintaa tehtävien luokittelun yhteydessä. Koska tutkimusmateriaalimme koostui ainoastaan kahdesta S2-oppikirjasta, emme voi tehdä tämän tutkimuksen pohjalta laajoja S2-oppimateriaalien konstruktivistisuutta koskevia johtopäätöksiä. Tutkimusta voisikin kehittää eteenpäin sillä, että analyysimateriaalina käytettäisiin useampia oppikirjoja, jolloin laajempien johtopäätösten tekeminen kirjojen konstruktivistisuudesta olisi mahdollista. Yksi vaihtoehtoinen jatkotutkimuksen tapa voisi olla aiheen lähestyminen puhtaasti aineistoanalyysin avulla sen sijaan, että kirjoja ja niiden tehtäviä analysoidaisiin jonkin ennalta valitun oppimiskäsityksen kautta. Tällaisessa tutkimuksessa kirjoista ja niiden tehtävistä sekä kirjojen taustalla vaikuttavista oppimiskäsityksistä voisi saada mielenkiintoista informaatiota, jota voisi myös hyödyntää omassa työssään S2-opettajana. Tämän sivuainetutkielman kirjoittamisen yhteydessä saimme kuitenkin tutustua meille hieman vieraampiin S2-oppimateriaaleihin ja sitä kautta saimme uusia ajatuksia tulevaa opettajan työtämme varten suomi toisena kielenä -opettajina.

LÄHTEET

- Aalto, E., Latomaa, S. & Suni, M. (1997). Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä* 101, 530–561.
- Ekerot, L.-J. (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andra språk*. Malmö: Gleerups.
- Geber, E. (2003). Suomi toisena kielenä opetussuunnitelmissa. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 179–190.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. Teoksessa Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (toim.), *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 25–78.
- Harjanne, P. (2006). ”*Mut ei tää oo hei midsommarista!*” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteen tiedekunta. Tutkimuksia 273. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hentunen, A.-I. (2003). *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kielenopettajille*. Helsinki: WSOY.
- Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita esimerkkinä kielet*. Helsinki: WSOY.
- Latomaa, S. & Tuomela, V. (1993). Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 97, 238–245.
- Martin, M. (1999). Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (toim.), *Kielen oppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 155–177.

- Martin, M. (2007). A Square Peg into a Round Hole? Teoksessa *Fifteen years of Finnish as a second language research*. Nordand: Nordisk Tidsskrift for andrespråksforskning 2007/1, 63–86.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Toinen painos. Lontoo: Arnold.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf. (Luettu 10.10.2009).
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Yhdeksäs painos. Helsinki: WSOY.
- Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. (2006). (toim.) Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. Helsinki. Opetushallitus.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (toim.), *Kielen oppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73–102.
- Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring & språkforskning*. Toinen painos. Lund: Studentlitteratur.
- Sisu 7 Suomea toisena kielenä. (2004). Huhta, S. & Voipio, S. 1.–2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- SUOMI2 Minä ja arki. (2007). Tukka, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. 1.–2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava
- SUOMI2 Minä ja arki opettajan opas. (2007). Aalto, E., Tukka, K. Mustonen, S. & Taalas, P. 1.–3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi

Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk*. Tukholma: Bokförlaget Natur och kultur.

Yule, G. (1996). *The study of language*. Toinen painos. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1: Työn kvantitatiivinen aineisto

Tehtävien kappalemäärä per kappale/osio (kuvio 1)

	Sisu	Minä ja arki
Kaikki tehtävät	152	560
Osioiden määrä	6	11
Harjoituksia/osio	25,3	50,9

Tehtävätyyppien prosentuaaliset osuudet kirjoissa (kuvio 2)

Sisu	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Minä ja arki	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Kirjalliset tehtävät	86	56,6 %	Kirjalliset tehtävät	287	51,3 %
Suulliset tehtävät	50	32,9 %	Suulliset tehtävät	97	17,3 %
Lukutehtävä	3	2,0 %	Lukutehtävä	107	19,1 %
Kuuntelutehtävä	0	0,0 %	Kuuntelutehtävä	24	4,3 %
Ei osaa sanoa	13	8,6 %	Ei osaa sanoa	45	8,0 %
Kaikki tehtävät	152	100,0 %	Kaikki tehtävät	560	100,0 %

Kielioppitehtävien prosentuaalinen osuus kaikista tehtävistä (kuvio 3)

	Minä ja arki		Sisu	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Kaikki tehtävät	560		152	
Kielioppitehtävät (kaikki)	256	45,7 %	107	70,4 %

Kielioppitehtävien prosenttiosuus tehtävätyypeittäin kirjoissa (kuvio 4)

	Minä ja arki		Sisu	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Kirjalliset tehtävät	176	68,8 %	73	68,2 %
Suulliset tehtävät	37	21,0 %	24	22,4 %
Lukutehtävät	27	10,5 %	0	0,0 %
Kuuntelutehtävät	4	1,6 %	0	0,0 %
Ei osaa sanoa	12	4,7 %	10	9,3 %
Yhteensä	256	106,6 %	107	100,0 %

Kirjojen kokonaiskonstruktivistisuus (kuvio 5)

	Sisu		Minä ja arki	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Muut tehtävät	92	60,5 %	339	60,5 %
Konstruktivistiset tehtävät	60	39,5 %	221	39,5 %
Yhteensä	152	100,0 %	560	100,0 %

Kaikkien konstruktivististen tehtävien prosenttiosuudet kirjoissa tehtävätyypeittäin (kuvio 6)

	Minä ja arki		Sisu	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Kirjalliset tehtävät	120	54,3 %	24	40,0 %
Suulliset tehtävät	40	18,1 %	29	48,3 %
Lukutehtävät	17	7,7 %	1	1,7 %
Kuuntelutehtävät	16	7,2 %	0	0,0 %
Ei osaa sanoa	28	12,7 %	6	10,0 %
Yhteensä	221	100,0 %	60	100,0 %

Konstruktivististen kielioppitehtävien osuus kaikista konstruktivistisistä tehtävistä (kuvio 7)

	Sisu		Minä ja arki	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Konstruktivistiset kielioppitehtävät	42	70,0 %	109	49,3 %
Muut konstruktivistiset tehtävät	18	30,0 %	112	50,7 %
Yhteensä	60	100,0 %	221	100,0 %

Konstruktivististen kielioppitehtävien tehtävätyypijakauma (kuvio 8)

	Minä ja arki		Sisu	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Kirjalliset tehtävät	79	72,5 %	22	52,4 %
Suulliset tehtävät	12	11,0 %	17	40,5 %
Lukutehtävät	9	8,3 %	0	0,0 %
Kuuntelutehtävät	0	0,0 %	0	0,0 %
Ei osaa sanoa	9	8,3 %	3	7,1 %
Yhteensä	109	100,0 %	42	100,0 %

Konstruktivistiset tehtävät tehtävätyypeittäin lukuun ottamatta kielioppitehtäviä (kuvio 9)

	Minä ja arki		Sisu	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Kirjalliset tehtävät	41	36,6 %	2	11,1 %
Suulliset tehtävät	28	25,0 %	12	66,7 %
Lukutehtävät	8	7,1 %	1	5,6 %
Kuuntelutehtävät	16	14,3 %	0	0,0 %
Ei osaa sanoa	19	17,0 %	3	16,7 %
Yhteensä	112	100,0 %	18	100,0 %